EDUCACION Y DEMOCRACIA:
UN CAMPO DE COMBATE

ESTANISLAO ZULETA

Compilación y edición:
Hernán Suárez
Alberto Valencia

Maquetación Actual:
Demófilo
2010

Partes del libro:



PRESENTACIÓN

ESTE libro ha sido compilado alrededor de una larga y fructífera entrevista que el Maestro Estanislao Zuleta nos concedió en febrero de 1985. Una pequeña parte fue publicada en la Revista *Educación y Cultura* en el mismo año. La otra permaneció inédita. Rescatada de un viejo archivo, en una de esas faenas en las que procuramos desprendernos de todos aquellos "papeles y documentos" que ya no nos transmiten entusiasmos ni nostalgias, el manuscrito de la entrevista sirvió de acicate para compilar algunos de los trabajos del Maestro Estanislao más directamente ligados con el tema educativo.

El valor de este libro radica en ofrecer el pensamiento educativo de un hombre que en todas sus actividades intelectuales y docentes siempre se esforzó por enseñar a pensar de manera problemática, es decir, sin ahorrarse la angustia que conlleva hacerlo. Su propia vida y obra son testimonio consecuente.

El lector no encontrará en este libro un análisis sobre el sistema educativo colombiano. Tampoco un diagnóstico más sobre nuestro sistema escolar, mucho menos una propuesta educativa, o una crítica al nuevo currículo, o a la tecnología educativa. Otros se han ocupado prolíficamente de estos temas.

Para Zuleta estos temas o preocupaciones se inscriben dentro de un problema más complejo y esencial: ¿Por qué la educación no enseña a pensar?

Una de sus respuestas es que "la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiera un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación".

Así mismo, considera que la intimidación y represión del pensamiento en la escuela están asociadas al autoritarismo existente en las relaciones entre el que sabe y el que no sabe. Autoritarismo en medio del cual prosperan todo tipo de dogmatismos religiosos, políticos, ideológicos y por supuesto, el dogmatismo del saber.

Pensar la educación significa reconocer que se enseña sin filosofía, "el mayor desastre de la educación"; que se forma al individuo en la disciplina desgraciada de hacer y estudiar lo que no le interesa; una educación que tiende a producir una persona heterónoma. Una educación que es incapaz de suscitar el deseo y la necesidad de aprender.

Hoy, que el discurso sobre la educación gira en forma monótona y reiterativa en torno a la calidad como meta idealizada a la que habría que llegar se torna útil y urgente recuperar el pensamiento de Zuleta, o mejor, su estilo de pensamiento que significa riesgo, aventura, travesía, dudar de sí mismo, desconfiar de las verdades reveladas.

De este pensamiento deberíamos tomar ejemplo para acometer la reforma no sólo de la educación, sino incluso de la sociedad moderna, en la dirección de una cultura que ya no niegue nada sino que afirme y diga sí a la realidad más allá de todo ideal, una olvidada enseñanza griega. No se trata de anular o superar las tendencias idealizantes pero sí de persistir en el espíritu de la crítica y de comprometer nuestra existencia en esa lucha. Admitir un principio básico: que hablar es combatir, en el sentido de los juegos del lenguaje, y que la crítica es ya una forma de agonística que siempre nos permite afirmar y creer.

En síntesis, el contenido de este libro es una invitación a pensar el maestro y la educación, el sentido de su acción, los efectos paralizantes de sus rutinas y autoritarismo, el drama de dedicarse a "formar cajeros".

Para Tercer Milenio el pensamiento educativo del Maestro Zuleta tiene actualidad, es útil, problematiza, sugiere nuevos caminos, es un alero para resistir al pragmatismo y utilitarismo predominantes, promovidos en nombre de una supuesta modernización de corte neoliberal. Su publicación quiere animar el

debate e invitar a la reflexión cobre el desbordado entusiasmo que hoy suscitan la Ley y reglamentaciones educativas y el riesgo de que se conviertan en otra frustración o en un nuevo intento por integrar y desvirtuar los propósitos democráticos y culturales de reforma de la educación y la enseñanza que han animado al Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos. Es una contribución a pensar de manera renovadora y autónoma el porvenir de nuestras escuelas y de quienes las habitan.

Un especial agradecimiento a la Corporación Estanislao Zuleta, en particular a JoséZuleta y a Alberto Valencia, por su entusisista y valiosa contribución a la edición y publicación de este libro, que aspiramos se convierta en un fértil y creador homenaje al Maestro Estanislao en el quinto aniversario de su siempre lamentada muerte. A Humberto Quiceno y Alberto Martinez un agradecimiento también por su confianza, y estímulo.

Santafé de Bogotá, 8 y 9 de junio de 1995
Hernán Suárez

ESTE LIBRO

Reúne este libro, los más importantes textos de Estanislao Zuleta sobre el tema de la educación. En ellos, como era de esperarse, existe una muy particular mirada sobre diversas problemáticas educativas. El lector encontrará una posición crítica sobre la educación y una reflexión sobre la crisis de nuestra sociedad en la cual, para el autor, la educación juega un papel fundamental.

Sobre el tema de la educación como uno de los elementos del proceso económico, Estanislao muestra cómo la educación está subordinada a las necesidades del mercado laboral y a las exigencias del sistema, pero advierte que el éxito logrado por el sistema en términos económicos, no se compadece con la realidad que produce en términos humanos, por ello afirma que "la crisis de la educación es más aguda mientras más industrializada sea la sociedad", y cita algunos ejemplos de la situación de la educación en Europa y en los Estados Unidos, a los cuales bien podríamos agregar el siguiente: "cada año en el Japón, 'el país rico e inteligente', 400 niños deciden quitarse la vida porque no aguantan la carrera hacia la perfección. Aseguran los sociólogos nipones: los niños están diciéndole a la sociedad que prefieren la muerte a una vida donde todo está reglamentado y no queda espacio para el juego, la diversión y la indisciplina, además le echan la culpa de tal catástrofe generacional a un sistema educativo obligatorio, rígido, intenso que tiene como meta formar hombres competitivos y eficientes. El resultado es una sociedad cada vez más cruel y materialista de la que los niños quieren escapar". [*]

---

[*] Revista Angulo N" 80, Medellín, mayo de 1995, pág. 4 (tomado de la

La pregunta que surge es: ¿cuáles son las consecuencias de una cultura que tiene su ética y su política basadas en la rentabilidad, la productividad y la competitividad, y donde el hombre y el saber también son mercancías?

Estanislao responde: "Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su eficacia social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya interiorizado la humildad frente a sí mismo... Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta; por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece... El sistema necesita formar gentes que hayan interiorizado una relación de humildad con el saber (...) La educación tiende a producir un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía, y que dependa de los demás para poderlos alquilar... Para lograrlo la escuela crea una actitud de fe ciega en el otro y de ignorancia asumida sobre sí mismo".

También se ocupa Estanislao, en los diversos textos que configuran este libro, del tema “la educación como poder y los conflictos entre el poder y el saber”. Sobre el particular señala: "La educación, tal y como existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiera un respeto por el maestro y por la educación que procede simplemente de la intimidación (...) Hay dos maneras de ser maestro: una es ser policía de la cultura y otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son contradictorias".

La educación y la filosofia es otra de sus preocupaciones. Estanislao no concibe una educación sin filosofia, entendiendo por filosofia, como él mismo dice, "amor por el conocimiento". Al final de su ensayo "Educación Y filosofía" afirma:
"La promoción de una educación filosófica es la forma por excelencia de la búsqueda de ampliación de la democracia dentro del sistema educativo. Hay que promover una educación

---

Revista LA HOJA).

filosófica y no una información cuantificada, masiva, beatificada... No podemos cambiar la división del trabajo desde el aula pero sí podemos desarrollar desde allí una lucha restringida por la democracia. Un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o por la investigación, es un hombre mucho menos manipulable... Este es un resultado que podría provenir de una intensificación, en nosotros mismos como educadores, de la búsqueda de una educación filosófica".

Este libro plantea un gran signo de interrogación sobre el sentido que tiene en nuestra sociedad la educación y creemos que es un valioso aporte para inaugurar una discusión que apunte a pensar nuestra sociedad y su crisis desde una nueva perspectiva.

José Zuleta
Director Ejecutivo
Fundación Estanislao Zuleta

LA EDUCACIÓN,
UN CAMPO DE COMBATE *

Entrevista con Hernán Suárez

Hernán Suárez: *¿Cual es su impresión sobre la formación escolar de los jovenes en Colombia y particularmente sobre el bachillerato?*

Estanislao Zuleta*:* El bachillerato es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación colombiana. Es una ensalada extraordinaria de materias diversas (geografía, geometría, "leyenda patria", etc.) que el estudiante consume durante seis años hasta que en el examen de Estado o del ICFES, se libera por fortuna de toda aquella pesada carga de información y confusión.

Paradójicamente, el bachillerato es una educación al mismo tiempo muy elemental y muy especializada. Lo que se enseña en matemáticas o en geografía es, por una parte, tan elemental, que cuando el estudiante termina sus estudios los conocimientos supuestamente adquiridos ya no le sirven para nada práctico en la vida, ni en sus actividades educativas posteriores, cuando no suele ocurrir que olvide todo lo visto.

---

* Entrevista realizadas en 1985. La mayor parte de ella es inédita, apartes fueron publicados en la revosta *Educación y Cultura* de la Federación Colombiana de Educadores, N' 4, junio de 1985.

Tomemos el caso de la historia en el período de la Independencia. El estudiante tiene que aprender una cantidad de acontecimientos que son de detalle, yo diría que de especialistas. Tal es el caso de las batallas, de las que se estudia la ubicación de las tropas y sus generales, el ataque de los flancos, la ubicación y función de la retaguardia y la vanguardia, etc., con un grado tal de detalle que se necesitaría ser un especialista en historia y estrategia militar. En cambio, no se enseña qué fue lo que pasó desde el punto de vista histórico, que es lo que verdaderamente interesa a un estudiante de secundaria recién iniciado en el estudio de la historia de su país. Poco se dice sobre el tipo de sociedad de la época; cómo vivían los indios, los negros, los criollos, la nobleza; el tipo de tensiones y rivalidades que existían entre la nobleza terrateniente criolla y la corona española; los conflictos sociales entre las distintas clases y grupos. No se enseña, por ejemplo, las razones del hundimiento del imperio español frente a Napoleón como resultado de la derrota de la Armada Invencible española frente a la armada inglesa; ni los motivos por los que un imperio, al otro lado del mar y sin flota naval, tenía todas las condiciones para perder fácilmente sus colonias, de tal forma que si no aparece Bolívar, hubiera podido surgir cualquier otro. Lo que perdió España fueron las condiciones para sostener su imperio en ultramar.

Lo que se enseña, por lo general, son los discursos, proclamas y frases altisonantes de don Camilo Torres, José Acevedo y Gómez, etc. No se enseña cuál era el problema realmente; cuál era el sentido de las luchas de independencia; cuál era el dilema del país: tomar una dirección influenciado por los ideales de la Revolución Francesa o, por el contrario, cerrarse sobre la tradición y el colonialismo, reafirmando la dominación española. Es una historia que, tras el detalle y la minucia, olvida lo esencial, lo global, lo que importa. Asuntos como las rivalidades entre Bolívar y Santander son detalles, pero los detalles de un gran drama histórico que define la suerte y destino de un pueblo. Este drama histórico queda por fuera de la historia que se "enseña" en el bachillerato; queda oculto. El detalle, la anécdota, el listado de presidentes y próceres sigue dominando la ense-

ñanza e interpretación de la historia nacional.

Igual cosa ocurre en el caso de la enseñanza de la geografía. A un estudiante de bachillerato le enseñan los afluentes principales de los grandes ríos como el Magdalena, el Cauca, el Amazonas, etc., y si no los aprende, puede llegar hasta perder el año. En cambio, no son fundamentales, ni se enseñan otros aspectos como por ejemplo qué significa, desde el punto de vista cultural, social y económico, ser del trópico y no de un país de estaciones o qué ha significado la montaña en la vida económica y cultural del país. Los sectores montañosos, donde no hay una aristocracia de la tierra sino campesinos y colonos y una particular distribución de la propiedad territorial en contraposición a la distribución de la tierra en la región de los grandes valles y los grandes ríos, tienen una conformación y un desarrollo económico y social diferentes. En el bachillerato tampoco se examinan los ritmos de la historia en función del espacio geográfico como por ejemplo la manera como la historia llega primero a los grandes puertos que a la montaña. En una palabra, pensar la geografía no sólo como espacio, sino ante todo como condición de vida humana. Podríamos seguir examinando el conjunto de asignaturas del bachillerato y el resultado sería el mismo.

H. S.: *En alguna oportunidad usted afirmaba que la educación es una acción intimidadora del pensamiento. ¿Cuál es el por qué de su afirmación?*

E.Z.: La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación. Por eso el maestro con frecuencia subraya: "usted no sabe nada"; "todavía no hemos llegado a ese punto"; "eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota"; "esto es así porque lo dijeron gentes que saben más que usted", etc.

Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con

el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se lo respeta, ni se lo reconoce corno un pensador y el niño es un pensador. La definición de Freud hay que repetirla una y mil veces: el niño es un investigador; si lo reprimen y lo ponen a repetir y a aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se puede llamar educar.

Confieso que personalmente no sirvo como ejemplo paradigmático de buen estudiante. Yo no soporté hasta el final, llegué a gatas hasta cuarto de bachillerato, no pude más. Sin embargo, la educación es un tema que me apasiona; la he vivido como drama con todos mis hijos, que en parte han sido víctimas de este tipo de educación.

Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido.

Por ejemplo, a un estudiante le están enseñando aritmética y el asunto parece claro: las cuatro operaciones, quebrados, la regla de tres. Pero de pronto se pasa al álgebra y el estudiante se siente extrañado. Yo tuve la impresión de que empezábamos a ver más o menos lo mismo, pero con letras: Nunca se nos enseñó -ni se nos creó la inquietud- qué significaba pensar las matemáticas. Las matemáticas nos enseñaban, hasta cierto punto, que sus contenidos eran algo que se debía aceptar, no porque alguien lo hubiera dicho, sino porque era susceptible de demostración. Ese aspecto era muy atractivo en ese mundo del imperio de la autoridad -tan generalizada pero que no siempre es visible- que constituye la realidad y cotidianidad de la escuela.

En la escuela a uno le enseñan que dos más dos son cuatro, que menos por menos da más; el alumno no entiende ni comprende por qué; él sólo sabe que si lo hace así resulta y obtiene buenas calificaciones. Mientras uno no sepa por qué menos por menos da más, no hay una apropiación del proceso que conduce a dicho resultado, lo cual demuestra que también las matemáticas pueden ser un dogma, al igual que la religión o la historia sagrada.

El álgebra, que tiene el atractivo de despejar, reducir, asimilar y finalmente obtener un resultado x, se convierte para la mayoría de nosotros en una pesadilla, porque nunca se nos enseñó -no sé si ahora sea lo mismo- un hecho esencial: el álgebra es una manera de pensar que tenemos todos los hombres; el álgebra no es más que el desarrollo formalizado de un pensamiento que es nuestro pensamiento. Descubrir las relaciones necesarias entre términos conocidos, me permite encontrar términos desccnocidos: eso es el álgebra. Es algo que todos los días estamos haciendo, cuando vamos por la calle, cuando conversamos. Los profesores tendrían que decirle a sus alumnos que el álgebra es el modo corriente de pensar; que no es algo que simplemente está en el tablero o en los problemas del texto, sino que está en nosotros y en la realidad. Es posible que el alumno saque cinco en álgebra, pero la olvidará en seguida porque no tiene forma de vincularla a procesos posteriores. Puede que la recuerde después, si decide estudiar ingeniería o cualquier otra carrera similar, pero entonces ya no necesitará entender; le bastará con aprender las fórmulas y los resultados y con ellos podrá operar.

En la educación existe una gran incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese "algo" es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir.

La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar.

H. S.: *En los últimos años ha tomado fuerza desde las esferas oficiales la llamada tecnología educativa y los anuncios de incorporar la informática a la educación. ¿Cuál es su opinión sobre esta teoría educativa?*

E.Z.: La educación hoy en día se hace lenguas con los avances de la tecnología educativa y los métodos audiovisuales. La educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de

esfuerzo. Eso no es otra cosa que hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: ¡mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería! El que educa con estos sistemas no sabe lo que está haciendo, pero lo hace en el mínimo de tiempo, de la manera más rápida y menos costosa. A esto es a lo que se quiere llegar con la tecnología educativa y los métodos de enseñanza audiovisuales, confundiendo educación con información.

La ideología de la información ha producido una revolución en el campo educativo que es prácticamente una peste. Es allí donde queda más radicalmente reprimido el pensamiento como actividad. Un ejemplo tomado de la enseñanza de la biología podría ilustrar mi afirmación. En cierto momento de mi bachillerato nos tocó estudiar la célula. El profesor, apoyado en el tablero, nos pintó un círculo y explicó: "esta es la célula". Más por fe que por la razón aceptamos que "eso" era una célula . Se nos decía también que era microscópica a pesar de que allí se veía: "Esto que ustedes ven aquí es la membrana, dentro de la membrana está el plasma y en el plasma está el núcleo y poco a poco se van formando los cromosomas hasta que se ahorcan y se forman dos células". Entonces el maestro pintaba dos bolitas en el tablero. Lo que resultaba interesante de este procedimiento es que uno como estudiante tenía la ilusión de aprender, pero precisamente porque no pensaba; se limitaba a ver, oir y repetir.

Si el maestro aceptara que el niño o el joven es inteligente, y que puede enfrentarse con problemas complejos, entonces, en lugar de tanta figurita, tendría que exponer el concepto de célula; no presentar la imagen, porque la imagen no es el concepto, así se apoye o no en un dibujo, lo cual es secundario. El maestro debería entonces explicar que la membrana es la piel de la célula, que la separa del mundo que la rodea, así como nuestra piel separa nuestro cuerpo del mundo que lo rodea; también la protege e individualiza ya que si no tuviera membrana la célula no sería más que una parte indiferenciada de otros líquidos. Al mismo tiempo que la membrana es la piel, es también la comunicación con el mundo; la membrana es la boca, por allí se alimenta la célula; pero también es el ano, porque por allí

expulsa lo que no le sirve. Imaginémonos esta gran complejidad. La membrana es una piel que es al mismo tiempo una boca, un ano, un gran ojo, y el sistema sensitivo de la célula. El niño quedaría asombrado de saber que es todo eso a la vez y posiblemente no lo olvidaría y sería fuente de muchas preguntas e inquietudes. Más adelante sería más fácil explicarle que las células se van especializando en una boca, en un ojo, en una piel, en un ano, etc.

Lo que me interesa resaltar es que los métodos audiovisuales, o las imágenes, crean en el estudiante la ilusión de que sabe qué es una célula, pero lo que ve es una raya en el tablero y un conjunto de nombres. Una célula es un conjunto de funciones que habría necesidad de explicar e interrelacionar. Se cree que con la magia de los nombres y de las imágenes el alumno entendió un concepto del cual no se ha apropiado efectivamente. De nada le va a servir lo que no ha entendido.

H.S.: *¿Por que la educación actual es una educación sin filosofía?*

E. Z.: Además del problema de enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofia y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofia, biología sin filosofia, historia sin filosofia, filosofia sin filosofia, etc.

Entiendo por filosofia la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Asumo el concepto de filosofia en un sentido muy amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría. Es un filósofo el hombre que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser; el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía. El hombre que está inscrito en una búsqueda de universalidad es también un filósofo, así como aquel que quiere ser consecuente con los resultados de su investigación.

Una educación filosófica podríamos calificarla como una educación racionalista. Los criterios mínimos del racionalismo

nos los ofrece Kant, probablemente el maestro del racionalismo moderno. Son tres las exigencias racionales, según Kant. La primera, pensar por sí mismo, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad; de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración; la segunda, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener por una parte el propio punto de vista pero ser capaz, por otra parte, de entrar en diálogo con los otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes consigo mismos; y la tercera, es llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias, es decir, que si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptemos.[1]

Todo esto es para mí la filosofia y ella está presente en cualquier campo, como por ejemplo, la geografia, para colocar un caso que puede parecer alejado. Se puede hacer geografia con una concepción filosófica, cuando uno no busca el espacio como nos es dado, es decir, medido, codificado, denominado, sino que busca lo que significa el habitar en un determinado tipo de espacio, la manera como llegó a ser, la forma como se vive en él. En este sentido, un geógrafo puede ser tan filósofo como un lógico. Y esto es válido para cualquier profesión.

Una educación filosófica no podría probablemente ser del todo reprimida como ocurre con la educación actual cuando el niño sale del colegio y, sobre todo, estaría contra todo aquello que en nuestro sistema es deshumanizante. Si en un programa educativo se le diera un amplio margen a la filosofia así entendida, así como a las posibilidades y deseos de quienes la reciben, se dificultaría seguramente crear buenos funcionarios, pero probablemente se construiría la posibilidad de formar gentes que luchen por un tipo de sociedad en la que valga la

[1] Véase Kant, Crítica del juicio. México, Editorial Porrua, nº 246,1980, núm.40, págs.270, 271. La misma idea está expuesta en la llamada Pequeña Lógica (N del E).

pena vivir y valga la pena estudiar.

La educación actual está concebida para que el individuo rinda cuentas sobre resultados del saber y no para que acceda a pensar en los procesos que condujeron a ese saber o a los resultados de ese saber. Esta forma de educación le ahorra a uno la angustia de conocer, lo cual es un pésimo negocio, tanto en la educación como en cualquier otro campo del saber.

Al alumno, por ejemplo, se le enseña el sistema solar y la teoría de Galileo. Si está en un colegio de clase alta, le muestran con ayuda de equipos audiovisuales el movimiento del sistema solar y los planetas, es decir, le muestran los resultados del saber de Galileo, pero no el proceso que condujo a dicho saber, las angustias y conflictos que enfrentó Galileo al formular su teoría. Al niño le imponen dogrnáticarnente que todo lo que él vive es falso, que lo verdadero es lo que está en el cine o en la lámina didáctica; lo que piensa o lo que siente es considerado falso. De esta manera él y sus preocupaciones quedan descontinuados.

Una verdadera enseñanza debe partir de los ejemplos que el niño conoce a través de su experiencia para mostrarle que lo que a él "le parece" o ha vivido son también problemas. Nuestra enseñanza prescinde del saber y la experiencia del niño y le ofrece resultados finales del conocimiento, que no son màs que verdades dogmáticas, carentes de vida e interés. Lo que el estudiante ha vivido, la manera como ve las cosas espontáneamente, lo que él piensa, todo ello no cuenta. En cambio se le imponen resultados que supuestamenter efutan su propia vivencia y que deben ser considerados como la verdad por el alumno.

Yo no sé al detalle cómo funcionará la educación en la actualidad, pero en mi época de estudiante una persona muy inquieta o poco dada a aceptar la verdad del maestro, dificultaba las labores escolares. En cambio, un individuo que tuviera una aptitud competitiva por tener mejores notas que sus compañeros, sin preguntarse mucho por el sentido de su afán, se llevaba sistemáticamente el primer puesto. Es algo sobre lo cual no se han elaborado estadísticas, pero así lo viví yo en mi época, no sé si siga siendo así hoy en día.

H.S.: *Las políticas educativas en los últimos años han señalado como uno de sus fines ligar la educación a las necesidades de la producción, concentrando su atención en la relación educación-economía y educación-producción, y dejando de lado la definición de un proyecto o propósito cultural definido. ¿Cuál es su valoración de dicho enfoque?*

E. Z.: Voy a considerar la educación como uno de los elementos del proceso económico, es decir, me acojo a los textos e interpretaciones de Marx que me son más familiares. Desde esta perspectiva se analiza la educación como la producción, de una mercancía que denominamos fuerza de trabajo calificada. que tiene una demanda en el mercado. La educación se ocupa de preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía. Así, la eficacia de la educación para preparar los futuros obreros, contabilistas, ingenieros, médicos o administradores, se mide por las habilidades que el individuo adquiera para realizar tareas, funciones u oficios dentro de un aparato productivo o burocrático. Su eficacia depende también del dominio de determinadas técnicas, poco importa que la realización de las tareas productivas coincida con los proyectos o expectativas del hombre que las realiza. Se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital, por lo tanto, lo importante no es que piense o no piense sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan producir resultados determinados.

Los profesores norteamericanos Gintis y Bowles, al analizar la educación norteamericana, sostienen que para el sistema capitalista es necesario formar no solamente un conjunto de individuos con determinados conocimientos, sino también con una determinada actitud, que es básicamente la renuncia a toda iniciativa.[2] Afirman de manera brillante -recogiendo las críticas a la educación que provienen generalmente de los sectores que tradicionalmente se llaman de izquierda- que la educación

---

[2] Cintis, Herbert y Bowler, Manuel. La instrucción excolar en la América capitalista. México, Editorial Siglo XXI, 1981 (N.del E).

debería formar pensando pero no lo logra, a pesar del costo inmenso en tiempo, recursos humanos, ayudas y equipos. Lo que finalmente logra producir es una especie de técnicos con conocimientos parciales, particulares, especializados. Observan que este es el tipo de técnico que la sociedad necesita.

Vivimos en una sociedad altamente burocratizada -señalan-, refiriéndose no sólo a las sociedades capitalistas, sino también a las sociedades que hoy se consideran socialistas. En estas sociedades el individuo participa en empresas (públicas o privadas) en las cuales existe una rígida jerarquía en dos sentidos: el trabajo que manda y el trabajo que obedece; el trabajo que planifica y el trabajo que ejecuta. Así nos enfrentamos a una delegación general de la iniciativa. El trabajador de base carece de toda iniciativa, obedece órdenes; el supervisor del obrero obedece también órdenes; el ingeniero y el subgerente Administrativo obedecen también. Sin embargo, la iniciativa no la tiene al gerente, como pudiera pensarse; él también obedece al mercado y a las conveniencias del capital, es decir, el gerente también ejecuta. En síntesis, nos enfrentamos a un proceso, a una cadena de despersonalización generalizada por delegación general de la iniciativa. Hay un gran planificador que no es una persona sino el mercado y las conveniencias del capital.

Los autores se preguntan entonces por la clase de hombres que se necesitan para este tipo de trabajo, pues no sería bueno que en una empresa burocratizada se vincularan personas que tengan la rara costumbre de tomar iniciativas, de poner objeciones, de pensar por sí mismos. No encajarían bien en dicho sistema y, por el contrario, crearían muchos problemas.

En este sentido nuestra educación si bien es, por una parte, desastrosa en cuanto a la formación de individuos que piensen, que tengan autonomía y creatividad, no es, por otra parte, nada desastrosa en cuanto a la producción de personas que se ajusten a tareas o empresas que no les interesan: personas que tienen que ganar el examen de álgebra sin que les interese el álgebra; personas que tienen que estudiar sin que les interese el estudio. Para producir este tipo de personas la escuela que tenemos es la ideal, está hecha para tal fin.

H.S.: *¿Si ello es así ¿cómo se explica que aun los propios empresarios se quejen de las pocas habilidades para el trabajo que se observa en bachilleres y egresados de centros de formación tecnológica?*

E. Z.: Desde la primaria al estudiante se le educa en función de un examen, sin que la enseñanza y el saber le interesen o se relacionen con sus expectativas personales. Esta situación se repite una vez terminados los estudios ya que es lo que la persona encuentra en la vida. Cuando termina los estudios, el individuo no sale a expresar sus inquietudes, sus tendencias o sus aspiraciones, sino a engancharse en un aparato o sistema burocrático que ya tiene su propio movimiento, y que le exige la realización de determinadas tareas o actividades sin preguntarle si está de acuerdo o no con los fines que se persiguen. En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos. Puede que el tipo de educación actual sea muy mala desde el punto de vista del conocimiento, pero es ideal para producir un "buen estudiante", al que no le interesa aprender pero sí sacar cinco, y que solo estudia por el miedo a perder el año. Una educación así es ideal para el sistema y sus intereses.

A nadie por ejemplo interesaría, dentro del actual sistema, contratar un cajero que tenga una posición crítica frente al dinero. Sería peligroso para los intereses del banco y de los banqueros. En cambio, sí es muy útil alguien que se haya preparado bien para saber contar rápidamente grandes fajos de billetes y para hacer cuentas y balances de pérdidas y ganancias al final del mes. Personas así son más útiles que si supieran la teoría marxista del valor y del funcionamiento de la economía. ¡Serían muy peligrosos incluso en la Unión Soviética!

Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece. El sistema necesita formar gentes que hayan interiorizado una relación de humildad con el saber. La educación lo logra y ese es nuestro sistema educativo. Formar gentes por medio de la educación que sean capaces de preguntar, que sean capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y de búsqueda, sería formar hombres inadaptados al sistema.

Balzac escribió en 1835 un texto supremamente bello sobre la educación llamado *Melmoth, Reconciliado.* Se preguntaba cómo es posible formar un cajero, es decir un individuo que se pase la mayor parte de su vida en una garita manejando plata. Qué ocurriría sí el cajero amara a su mujer y tuviera grandes ilusiones, o recordara su infancia, etc.? Que no serviría para el oficio. Si llamáramos a todas las religiones y a todas las morales y a todas las formas de organización para crear un cajero y ponerlo en París en una cajita, dice Balzac, todas fracasarían. En cambio la educación lo ha logrado. La sociedad escoge en cada generación las inteligencias más brillantes, los jóvenes más inquietos, "llenos de una vaga aspiración a la totalidad o a la universalidad", los mete en un sitio que llama sus escuelas, los convierte en ingenieros, abogados, en médicos, en una palabra, en cajeros".

"Hay una especie de hombre que la civilización obtiene en el reino social, igual que los botánicos crean en el reino vegetal, merced a la educación del invernadero, una especie híbrida, que no pueden reproducir ni por semillas ni por injertos. Ese hombre es un cajero, verdadero producto antropomorfo, regado por las ideas religiosas, mantenido por la guillotina, podrido por el vicio, y que brota en un tercer piso, entre una esposa estimable y unos chicos fastidiosos. El número de los cajeros de París será siempre un problema para el fisiólogo. ¿Ha comprendido nadie nunca los términos de esa ecuación cuya X desconocida es un cajero? Dar con un hombre que, sin cesar, esté delante de la fortuna como gato ante ratón enjaulado. Encontrar un hombre que posea la facultad de permanecer sentado en un sillón de mimbre, en una garita enrejada, sin

tener más pasos que dar que un teniente de navío en su cabina, durante las siete octavas partes del año y de siete a ocho horas al día... Hallar un hombre que no se anquilose en ese oficio, ni las rodillas ni las apófisis del bacinete... Un hombre lo bastante grande para ser pequeño... Un hombre capaz de empacharse del dinero de tanto manejarlo... Pedidle ese producto a alguna religión, a alguna moral, a algún colegio, a una institución, cualquiera que fuere, y asignadles París, esta ciudad de las tentaciones, esta sucursal del infierno, cual ambiente en qué plantar al cajero... Pues bien: unas tras otras desfilarían religiones, colegios, instituciones morales, todas las humanas leyes, así grandes como chicas, y responderán a vuestro reclamo, cual un amigo íntimo al que se le pide un billete de mil francos. Pondrán cara de pésame, harán visajes, y os mostrarán la guillotina, de igual modo que el amigo os indicará el domicilio del usurero, una de las cien puertas del hospital.

Pero la naturaleza moral tiene sus caprichos y, de cuando en cuando, se permite hacer hombres honrados y cajeros. De ahí que esos corsarios, a los que condecoramos con el nombre de banqueros, y que sacan sus licencias de mil escudos igual que un pirata su patente de corso, profesan tal veneración a esos raros frutos de las incubaciones de la virtud, que los enjaulan en garitas para guardarlos, al modo como guardan los gobiernos los bichos raros. Como el cajero tenga imaginación, como el cajero tenga pasiones, o como el cajero más perfecto ame a su mujer y esta mujer se aburra, sea ambiciosa o simplemente vanidosa, adiós cajero. Repasad la historia de la caja y no podréis citarme ni un solo cajero que haya llegado a lo que se dice una posición. Van al presidio, se van al extranjero o vegetan en un segundo piso de la Rue Saint Louis en el Marais. Cuando los cajeros parisienses hayan reflexionado sobre su valor intrínseco, un cajero no tendrá precio. Cierto que hay individuos que sólo pueden ser cajeros como otros sólo pueden ser pícaros. ¡Extraña civilización! La sociedad concede a la virtud cien luises de renta para su vejez, un segundo piso, pan a discreción, algún chal nuevo y una mujer vieja, acompañada de sus hijos. Cuanto al vicio en teniendo un poco

de audacia y sabiendo bordear hábilmente un artículo de código, como Turenne bordeara Montecuculli, la sociedad legitima sus millones robados, échale cintitas, lo atiborra de honores y lo abruma de consideración. Por lo demás, el gobierno está en armonía con esa sociedad profundamente ilógica. El gobierno hace entre las jóvenes inteligencias, de los dieciocho a los veinte años, un reclutamiento de talentos precoces; gasta con un trabajo prematuro grandes cerebros, por él convocados para pasarlos por la criba, igual que los jardineros el grano. Educa para ese oficio a jurados pensadores de talento, que contratan los cerebros, lo mismo que en la Casa de la Moneda se contrata el oro. Luego, de las quinientas cabezas prometedoras que anualmente le facilita la población más adelantada, acepta la tercera parte, la mete en grandes sacos llamados escuelas, y en ellas la agita durante tres (grandes) años, No obstante representar enormes capitales cada uno de estos injertos, hace de ellos, por decir así, cajeros; nombra los ingenieros ordinarios, empleándolos como capitanes de artillería; en una palabra: les asegura, en recompensa a sus servicios, el piso tercero, la mujer acompañada de sus hijos y todas las dulzuras de la medianía.[3]

Nótese con qué finura, hace tantos años, los novelistas, que sin duda son o deberían ser los maestros de los maestros de hoy, ya hablaban de la educación.

H.S.: *Sus reflexiones hasta ahora dejan entrever una concepción que reivindica una dimensión humanista para la educación. Quisiéramos que profundizara sobre el tema.*

E.Z.: Lo que considero una educación humanista, para utilizar el término de su pregunta, es una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado. Desgraciadamente en nuestra sociedad el hombre no va a vivir

[3] BALZAC, Honoré, "Melmath Reconciliado" en Obras Completas, tomo V (N. del E.).

del desarrollo de sus posibilidades, sino de la venta de su fuerza de trabajo. Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su sistema social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya interiorizado la humildad frente a sí mismo, que solo le interese el éxito, la diferenciación, la promoción; mientras más tenga una mentalidad "técnicamente lacayuna" más éxito tendrá.

La educación y el maestro, sin saberlo, están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; están preparando burócratas, en el sentido amplio de la palabra. De nuestros niños, que a veces hacen juegos de palabras, pintan con cierto talento o les interesa jugar con los números, la educación hace perfectos burócratas; reprime su pensamiento para que puedan "funcionar" en cualquier parte.

La educación tiende a producir un individuo heterónomo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía. Un individuo que no sepa qué puede hacer cuando tiene niguas, y que tenga que contratar un médico y pagar una consulta para que se las saquen. Un individuo que no sepa qué pasa cuando se apaga el fogón, y tenga que contratar un electricista, porque no sabe cómo funciona. La producción de un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía y que además tenga fe en los demás, en los que saben hacer otras cosas, para poderlos "alquilar" para resolver problemas que él no puede solucionar. Todo ello conduce a que todos nos necesitemos como mercancías, a que el mundo de las mercancías domine la vida. Para lograrlo la escuela forma una actitud ante la división social del trabajo hecha de fe ciega en el otro y de ignorancia asumida sobre sí mismo.

El profesor Gintis se preguntaba: ¿Es un mal resultado? ¿O es el resultado de una educación para una sociedad en que la forma mercancía rige todas las relaciones?.[4]

[4] Pensemos que no tiene sentido preguntar si el efecto neto de la educación estadounidense es promover la igualdad o la desigualdad, la represión o la liberación. Estos asuntos se toman insignificantes ante el hecho principal:

La sociedad necesita que la gente no sepa nada de su cuerpo y de su funcionamiento, porque para eso está la medicina, para citar sólo un ejemplo. La medicina es una profesión en la cual el médico trabaja para una clientela. Se dice que hay necesidad de cerrar las facultades de medicina porque supuestamente hay un exceso de médicos, lo cual es una aberración afirmarlo, frente a la cantidad de enfermosque se necesita atender. De lo que sí hay efectivamente un exceso es de candidatos a burgueses por medio de la medicina. Si se preparara personal que supiera tratar la malaria, la tuberculosis y la parasitosis, que enseñara a la gente, al menos, a hervir el agua, faltarían muchos médicos, pero eso no convertiría a nadie en burgués. Todo lo que invirtió la familia y el Estado en el privilegio de formar un médico, es recompensado por éste convirtiéndose en burgués. La relación actual de la medicina es con la clientela más que con la enfermedad. El médico podría estar rodeado de enfermos y no de clientes. No necesitaría tener una gran sensibilidad social para saber cuáles son las causas de la enfermedad en los barrios de las gentes pobres. Seguramente sabe que allí hay falta de higiene, de agua potable, de alimentación adecuada, y que estas carencias constituyen un fenómeno social y económico, pero se limita a su consultorio; lo que sabe tratar es un hígado ya que en eso se especializó. No importa que se encuentre con la injusticia social, con la explotación o con la marginalidad; ese no es su "oficio", o para ello no ha sido formado. Si este individuo se decidiera a pensar por sí mismo podría reflexionar en que la medicina

---

el sistema educativo es un elemento integral en la reproducción de la estructura de clases de la sociedad que prevalece. El sistema educativo tiene vida propia, sin lugar a dudas, pero la experiencia laboral y la naturaleza de la estructura de clases son la base en que se forman los valores educativos, se valora la justicia social, se delinea el dominio de lo posible en la conciencia de la gente y se transforman históricamente las relaciones sociales del encuentro educativo.

En resumen, la tarea del sistema educativo para la integración de los jóvenes a los papeles laborales de adultos limita los tipos de desarrollo personal que puede fomentar de tal forma que sean antítesis de la satisfacción de la función de su desarrollo personal. GINTIS, Herbert y BOWLES, Samuel, Op. cit.. pág. 169 (N. del E.).

podría estar orientada como un combate contra la enfermedad, en favor de la vida y contra la muerte innecesaria; pero la educación, de la que hemos venido hablando, le ayuda mucho a no pensar, a no problematizarse, a dedicarse a lo suyo, a ser eficiente como médico-burócrata. Así también le ayuda a otros profesionales de otras disciplinas.

H.S.: *Si la educación produce unos resultados tan catastróficos y desalentadores cómo se explica la 'fe ciega" en la educación que existe en todos los sectores sociales y en el propio Estado. ¿Por qué una "equivocación" tan socialmente extendida y aceptada?*

E.Z.: Nuestra sociedad necesita no sólo formar burócratas, necesita también crearle a todo el mundo la ilusión de que es una persona con posibilidades, con futuro, y de que la educación es un "ascensor" social.

La educación pública probablemente se podría suprimir. Llegaríamos así a una situación en la cual, el que quiera, por ejemplo, ser médico, debería pagar el costo. Pero nuestra sociedad necesita crear y alimentar la ilusión -de la cual vive por lo demás- de que es una sociedad democrática, en la que hay movilidad social e igualdad de oportunidades. Esta ilusión se expresa en el manido cuento del individuo que llegó a ser lo que sus padres no eran y que sirve para demostrar que la nuestra no es una sociedad cerrada, sin movilidad social.

El costo de esta ilusión es muy alto; es el costo de mantener la educación pública. Su existencia es importantísima para sostener el sistema. Sin ella sería muy dificil para las clases dominantes ocultar que vivimos en una sociedad que no es democrática, donde no existe una igualdad real de oportunidades, como pregonan los liberales. Desmontar la educación pública significaría desmontar las ilusiones. La educación pública es lo que le cuesta a la burguesía sostener frente a la mayoría de la población la ilusión de que su destino no está dado por su nacimiento, sino que resulta de la adecuada utilización y aprovechamiento de las oportunidades que brinda el sistema a

través de la educación.

Nuestra sociedad, que se precia de liberal y democrática, con movilidad social e igualdad de oportunidades, tiene que pagar un costo altísimo por este discurso y cada vez le costará más. Sin embargo, para los maestros la educación pública significa la existencia de un espacio político. Tenemos que emplearlo para crear las condiciones de combatir el sistema en su conjunto. No es el Unico, pero es muy importante porque allí el magisterio tiene grandes posibilidades.

Quiero precisar que mis opiniones no quieren decir que se liquide entonces la educación, o la educación pública en particular. Es un mal negocio para las clases dominantes, pero allá ellos con sus negocios e inversiones. La educación pública crea muchas veces para las clases dominantes gentes que no les sirven. Miremos un ejemplo: Los militares argentinos, de los que conocemos el desastre de su gestión y su triste final, desde su punto de vista sostuvieron posiciones bastante claras al comienzo. Esta claridad los llevó a cerrar las facultades de sociología. Se decían a sí mismos: ¿para qué se necesitan, qué banco o qué empresa requiere sociólogos? ¡Esas facultades no son más que viveros de rebeldes, de comunistas y marxistas y por consiguiente hay que cerrarlas! También en nuestro país las universidades podrían resolver algunos de sus problemas cerrando las facultades de filosofía. Sería ridículo que alguien se presentara a un banco con un título de filósofo. Sin embargo, nuestra sociedad es algo más complejo, no es solamente un mecanismo económico. Es un Sistema que no se sostiene sin ilusiones y esas ilusiones también cuestan. Hay gentes a las que se les permite estudiar filosofía y les va bien en el mercado, cosa bastante dificil, ya que generalmente no pueden vivir más que de reproducir como profesores de filosofía, lo que aprendieron como estudiantes. Este resultado no hace parte del régimen puro de la producción de mercancías, pero crea un margen de ilusión, que consiste en considerar que estamos en una sociedad en la que todavía un hombre puede hacer lo que quiere. Muchas veces la adecuación entre una vocación -una palabra antigua hoy en desuso- y una demanda, no es posible. Una persona que quiera

ser escritor, poeta o pintor, encuentra en algunas ocasiones, en una sociedad como la nuestra, algún margen de supervivencia, o vive sacrificando sus posibilidades de éxito a cambio de otras satisfacciones. La universidad institucionaliza parcialmente esta realidad, ofreciendo un conjunto de carreras que el mecanismo del desarrollo económico no requiere.

En los Estados Unidos hay algunos sitios donde se escoge con computadora la profesión, es decir, donde ya se abandonó la idea de la vocación. También se utilizan otros medios como los premios o estímulos económicos: si quiere estudiar medicina tiene un estipendio muy bajo, si quiere estudiar lenguas africanas tendrá un estipendio muy alto. Entre nosotros, por el contrario, es el individuo el que tiene que correr con el riesgo de su futuro si decide seguir una vocación. Por ejemplo, si tiene el interés curioso de ser antropólogo, tiene que asumir las consecuencias de serlo en una sociedad en la cual ser antropólogo no es muy necesario para lo que llaman el "desarrollo". En realidad, un antropólogo es un individuo que tiene poco que vender"; su actividad no es muy productiva en términos del sistema. Sin embargo, hay gentes que se interesan por estudiar antropología e incluso llegan a asimilarse a las sociedades que estudian, y muchas veces a idealizarlas. Con mucha frecuencia son una extraña mezcla de científicos y marginados.

El campo en que se presenta en forma más tensa el desajuste entre los requerimientos de las personas y los requerimientos del sistema es en el campo de la ciencia. La ciencia requiere creatividad, entrega, iniciativa, deseo de saber. El sistema requiere resultados, militares o industriales. El logro más triste de nuestro sistema educativo consiste en producir científicos creadores que hacen aportes y que, sin embargo, fuera de su campo estrecho de conocimiento, no tienen ningún interés en la sociedad en su conjunto, ni en su proyecto personal. Eso produce la persona más desastrosa de nuestra sociedad: el científico creador que es al mismo tiempo esclavo del aparato militar o industrial; alguien que hace aportes pero a quien no le interesa para nada la manera como van a ser utilizados. Eso da un poder inaudito a todos los Estados existentes, que sin ellos no tendrían el poder militar y de

control que tienen. Allí se puede observar la contradicción entre el hombre que quiere algo y aporta con su trabajo una realización, y el sistema que emplea esa realización en términos que son completamente ajenos al hombre que los crea. Un ejemplo triste de ello es que en la guerra del Vietnam participaron cuarenta premios Nobel. Esta es una de las situaciones más dramáticas de nuestra civilización.

De todos modos, yo no quisiera ser tan pesimista. Por un lado, la educación tiende a la adopción de las necesidades del sistema. Pero, por otra parte, el campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de fisica atómica de la Universidad. Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las demandas impersonales del sistema más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece.

H.S.: *¿Sería posible pensar que la situación de la educación que usted dibuja es propia del subdesarrollo de nuestras sociedades? ¿Los países mas avanzados, al disponer de más recursos, podrían escapar a estas contradicciones?*

E.Z.: La crisis de la educación es más aguda mientras más industrializada sea la sociedad. Maurice Mausquino, en un ensayo, se preguntaba cómo hacer para que los estudiantes franceses terminen por saber escribir dos páginas en francés, sin errores de sintaxis y de ortografía. Hace poco (1985), en una reunión en Alemania Occidental, los educadores alemanes se preguntaban qué podrían hacer para que la educación en su país dejara de ser una catástrofe. Quiero decirles con esto que la pésima situación de la educación no es un resultado de sociedades en transición, ni de países subdesarrollados. Más

aún, creo que es recomendable no creer mucho en las virtudes del desarrollo y en lo que es posible lograr en el tiempo que nos falta para salir del subdesarrollo. Los países desarrollados están peor que nosotros. La manera como se han desarrollado hace que el sistema sea cada vez más cerrado y más inhumano. No podemos creer en el progreso tecnológico como si fuera la imagen por excelencia del progreso.

Hay que establecer una incógnita sobre lo que significa el progreso, hay que ponerlo en duda. Si a Cali la convirtien en una Chicago, probablemente a eso lo llamarían progreso o desarrollo, pero desde el punto de vista que nos preocupa, no mejoraría en absoluto las cosas y probablemente las empeoraría. En general estamos obsesionados, por no decir hipnotizados, con la idea de la técnica. En ella es innegable e inequívoco el progreso. Es evidente, por ejemplo, que la marina norteamericana, con relación a la marina de la antigua Grecia, es muy superior. Una sola de sus lanchas acabaría con ella. Pero eso no quiere decir que la actual poesía norteamericana, comparada con la poesía griega, tenga esa misma relación de progreso.

No tomemos la técnica como la dirección del desarrollo humano. La técnica progresa de manera inevitable, pero la técnica tiene un tiempo que no es el tiempo de la cultura. Es evidente que un avión de 1920 es muy inferior a uno de 1985, pero no necesariamente un pensador de 1920 -o un pintor, o un músico, o un hombre que tiene una relación humana de amor o de cualquier otro tipo- es inferior a uno de 1985. No pensemos el desarrollo con la noción de que la técnica decide el resto de las relaciones humanas. Tenemos que reinventar el desarrollo. El desarrollo es desarrollo humano global; el desarrollo técnico particular puede ser subdesarrollo humano; suele ser, está siéndolo, y no porque una sociedad sea agraria o se encuentre en transición. Si un hombre es más sensible a los colores, si es capaz de concebirlos mejor, si le hablan de otra manera, si es capaz de ver en un rojo algo que lo incita, lo agrede, le da una invitación al calor, o le sugiere la violencia, ese hombre está mucho más desarrollado que otro que no ve en el rojo sino un semáforo.

Reconstruyamos la idea de desarrollo como desarrollo del hombre, y no nos hagamos la falsa idea de que la técnica, la capacidad de manipular a la naturaleza y a los otros hombres, es la definición del progreso humano. La educación que agacha la cabeza ante la técnica y tiene la técnica como su meta y su paradigma es necesariamente la más represora de todas las educaciones.

H.S.: *¿Podríamos pensar entonces que en la educación, como componente fundamental de la cultura, tampoco existe el progreso? ¿Qué comparación se podría establecer entre la educación actual y la educación en otras épocas y en otros contextos sociales?*

EZ.: La educación clásica, por dirigirse a personas concretas, y por basarse en una relación de tipo propiamente personal, fue siempre mucho más eficaz. Por ejemplo, hoy en día tenemos muchos más estudiantes de filosofía en una ciudad como Manizales que los que nunca hubo en Atenas. Pero con una diferencia: lo que había en Atenas era filósofos, allí nunca nadie sacó una nota en filosofia. Había una verdadera pasión por la filosofía. ¿Por qué existía esa pasión? Porque la filosofia estaba en la vida de la sociedad ateniense. Había una parte de la sociedad, la de los ciudadanos que no eran esclavos, que era libre, desde el punto de vista de lo que llamaríamos la libertad de pensamiento.

Esta libertad de pensamiento, y el hecho de que la civilización griega le diera gran importancia al pensamiento, como era el caso de Atenas, se debe, en gran parte, a que la religión griega era una religión muy poco represora. Los griegos tuvieron la gran ventaja de no contar con los perniciosos auspicios de la Santísima Trinidad y del Espíritu Santo. Carecieron de un texto sagrado como la Biblia o el Corán, o algo por el estilo. No había con relación a qué ser hereje, ni existía una casta sacerdotal que funcionara como depositaria de la verdad; sí se les consultaba mucho sobre el futuro, en los oráculos, en forma muy parecida a la superstición, pero no existía como poder real, que dominara

una verdad oficial. Esta libertad de pensamiento probablemente no ha vuelto a existir desde entonces, y ello hace parte de lo que se ha dado en llamar "el milagro griego".

La educación griega, por sus resultados artísticos y científicos, fue igualmente muy popular, si hacemos la dolorosa excepción de la mayoría de la población, es decir, los esclavos. Popular en el sentido de que los teatros griegos podían reunir en un gran festival a toda la población libre de Grecia. Para ellos era tan importante Sófocles, como puede ser para la humanidad hoy en día un mundial de fútbol. ¡Como podemos ver, algo hemos "progresado" desde entonces hasta hoy!

La educación ha tenido momentos brillantes y uno de ellos fue Grecia. Allí, por ejemplo, un hombre se aficionaba por la filosofia o por la música, que Platón consideraba como un elemento importante para aprender filosofia, porque tenía un interés en ellas por sí mismas. En ese momento nos encontramos con una ciudad llena de escultores y de arquitectos y no existía una sola facultad de arte o arquitectura. Además se están fundando las ciencias y la filosofia. Todo ello ocurría en una ciudad que era la tercera parte de Bello (Antioquia). A este hecho lo podríamos llamar, al menos comparativamente, un éxito educativo.

Si seguimos examinando los momentos de éxito de la educación es necesario que nos traslademos dieciocho siglos después. En el caso de las ciudades italianas del Renacimiento, y de Florencia en particular, nos encontramos con un caso curioso y parecido al fenómeno griego. Tomo el caso de Florencia porque es un fenómeno tan brillante, desde el punto de vista educativo, que resulta sólo comparable con Atenas. Lo que allí ocurrió (sus resultados inauditos en el campo de la pintura, la escultura, la arquitectura, la poesía) representa uno de esos pocos momentos exitosos de la educación.

En Florencia nos encontramos con centenares de talleres. ¿Qué se aprendía allí? En primer lugar, no sólo se aprendía, también se trabajaba, es decir, era un verdadero taller. Se trabajaba desde los 12 años, se aprendía fundición, metalurgia, arquitectura, técnicas de pintura, etc. De estos talleres salieron

una serie de personajes como Sandro Rotticelli y Leonardo Da Vinci, que estuvieron juntos, por la misma época, en el pequeño taller de Verrochio. La idea era trabajar y aprender haciendo. Pero también se leían los *Diálogos* de Platón.

El método de estos talleres no era sólo aprender determinadas técnicas, sino hacer lo que se llama técnica pura. Los griegos hacían una distinción entre *tecné* y *cognesis*; su combinación era igual a creación. En el mismo sentido, Leonardo Da Vinci, con un gran criterio, diferenciaba entre artes imitables y artes inimitables. Todas las artes tienen una parte que es imitable. En la pintura, por ejemplo, un pintor debe aprender las técnicas del color, de la perspectiva, el claroscuro, en fin, determinadas reglas que son imitables y necesarias. Hay otra parte que es la manera como el artista expresa su vivencia personal del mundo, su interpretación y su pensamiento. Es su manera propia de llevar un mensaje.Todo ello hace parte de lo inimitable. El arte se aprende en la medida en que el artista, a partir de lo imitable, encuentra un lenguaje hacia lo inimitable, pero teniendo gran estima por lo imitable. Para Da Vinci lo imitable no tenía un carácter peyorativo, como suele pensarse. De igual manera toda escritura, por extraordinariamente nueva que sea, tiene algo de *tecné* y algo de *cognesis*, es decir, algo de imitable y algo de inimitable. Un escritor siempre tiene que aprender una sintaxis, una ortografía, una gramática, en fin, una serie de elementos imitables, que luego emplea con un acento y un estilo propio, que es lo que se llamaría propiamente lo inimitable. Con estos criterios se aprendía en los talleres florentinos.

Al examinar este período histórico, tan notable para la educación y la cultura, como fue el Renacimiento, y particularmente los siglos XV y XVI en Florencia, quiero llamar la atención en el hecho de que, a pesar de que ocurrió en una sociedad de pocos habitantes, desde el punto de vista educativo constituyó un logro extraño y descomunal. La universidad, que ya existía, no tuvo nada que ver con este extraordinario fenómeno cultural y educativo, más bien fue una fuerza adversa. Leonardo Da Vinci fue un iletrado, según lo que entonces se entendía como tal, es decir un individuo que no podía hablar en latín y

que tampoco conocía el griego. Las universidades de la época eran unos aparatos de aprendizaje del latín, del griego y de la astronomía. Eran mucho menos racionalistas de lo que hoy pudiera pensarse. Por ejemplo, en la Universidad de Pavía ocurrió un hecho picante y revelador. El Papa Inocencio VII suplicó a Ludovico El Moro que le prestara su astrólogo, cuya reputación era muy considerable, para que le hiciera el horóscopo y le anunciara el porvenir. Este astrólogo era un médico de la Corte de Milán, llamado Ambrosio Garrozátegui. Ludovico le prestó el médico-astrólogo y otros tres especialistas en la materia provenientes de la universidad. Sin embargo, la Universidad de Pavía era un sitio donde no tenía entrada el iletrado Leonardo Da Vinci que, por supuesto, no creía en la astrología.

Hay un aspecto en este momento del Renacimiento que con relación a nosotros, y a nuestro tiempo, puede ser una lección: la manera como se vinculaba desde la infancia el aprendizaje y el trabajo productivo. La confianza de los maestros en las capacidades de los alumnos nos indica que las relaciones eran perfectamente personales. Cada maestro conocía a su alumno, sabía cuáles eran sus capacidades, sus inclinaciones, sus limitaciones y sus virtudes. Verrochio, por ejemplo, comprendió que Leonardo Da Vinci pintaba muy bien y lo puso a pintar desde el comienzo parte de sus cuadros. Hay un cuadro suyo muy conocido en el que hay dos Angeles, donde no es dificil descubrir por sus características, cuál de ellos fue pintado por Da Vinci.

Este tipo de vinculación entre el trabajo productivo y el interés real por producir una obra en la cual el artista pueda reconocerse, se rompió por completo con el desarrollo de la división capitalista del trabajo, cuya naturaleza y proceso Marx describe muy bien en los capítulos XI, XII y XIII del primer tomo de *El Capital.* Con el desarrollo del capitalismo aparece una división drástica y real entre el hacer y el saber, entre la teoría y la práctica, entre el trabajo y la educación. Surge así aquella curiosa situación, aún presente, de un individuo que estudia sin hacer nada más, y otro que se supone que hace cosas,

pero trabaja sin estudiar.

En estos dos momentos estelares de la educación, Grecia y Florencia, los artistas eran muy estimados porque la sociedad y sus gentes (incluidos los comerciantes, los condottieri y los guerreros) consideraban el arte como una necesidad propia. Los artistas eran estimados, no porque aparecieran en televisión como ocurre hoy en día, sino porque consideraban su obra necesaria para su propia vida, lo cual es una manera muy distinta de ser estimado.

Si damos un salto y nos ubicamos en el siglo XIX y más concretamente en Alemania, nos encontramos con el hecho de que fuera de las pocas familias nobles que tenían sus institutores, existían también las escuelas, que tenían parecidos y diferencias con lo que nosotros conocemos hoy como escuelas. Tomemos por ejemplo la escuela Pforta, donde estudió Nietzsche, que fue fundada por monjes cistercienses (orden religiosa seguidora de San Benito, fundada por San Roberto en el siglo XI) y que es considerada como una de las más antiguas de Alemania. Nietzsche realizó allí sus estudios secundarios entre 1858 y 1864. Esta era una escuela muy rigurosa, un internado en el que prácticamente el estudio copaba la mayor parte del tiempo. Allí se enseñaba lenguas –a diferencia de lo que ocurre hoy en día en nuestra educación, en la cual se enseña 6 años obligatorios de inglés y, sin embargo, todos los estudiantes, independientemente de sus notas, salen sin saber siquiera leerlo- pero también se aprendía filosofía y ciencias.

Nietzsche, recordando la época de su juventud en Pforta, tiene manifestaciones contradictorias sobre la educación: unas veces relativamente favorables pero las más de las veces desfavorables. Para destacar estas últimas habría que leer en *Aurora*, por ejemplo, el aforismo titulado *Lo que se llama educación clásica*.[5] Allí toca Nietzsche el problema del deseo

[5] Descubrir que nuestra vida está consagrada al conocimiento, y que la disiparíamos, que la habríamos disipado si esta consagración no nos protegiera ante nosotros mismos. Repetirse estos versos frecuentemente y con emoción: Destino yo te sigo/ si no quisiese/ tendría que hacerlo por necesidad/ y con lágrimas en los ojos/.

de saber y de aprender, que tiene una larga trayectoria, terrible y dificil de solucionar, en la educación. Sólo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender. Si el mundo en que vive, las relaciones con las que está en contacto, la escuela misma, no despiertan en el individuo el deseo de aprender, no hay nada que hacer. Esto lo había ya descubierto en su tiempo Platón, quien afirmaba en *El Sofista*, que si la educación consistiera en dar de comer al hambriento, sería la más sencilla de las empresas.[6] Desgraciadamente en la educación nos enfrentamos a un fenómeno sustancialmente distinto. No hay nada más dificil que dar de comer a un indigesto o a alguien que lo que quiere es vomitar. Para ello se requiere primero provocar una "limpieza" y producir de nuevo el deseo y, entonces sí, emprender la tarea de educar. Hay cosas que no pueden ser simplemente obligatorias. Si a uno lo obligan a ir al cuartel con seguridad lo pueden obligar a marchar. Pero si lo quieren obligar a bailar o a pensar, sencillamente están perdiendo el tiempo. Tampoco se puede obligar a nadie a amar. Ese es el tipo de cosas que no pueden ser obligatorias y los educadores no deberían olvidarlo cuando realizan la labor de enseñar.

H.S.: *¿Cuáles serían entonces las alternativas que usted podría proponer frente a la situación actual de la educación?*

Y ahora, retrocediendo en el camino de la vida, descubrir igualmente algo que es irreparable: la disipación de nuestra juventud, cuando nuestros educadores no han empleado esos años ardientes y ávidos de saber para conducirnos ante el conocimiento de las cosas, sino que lo han empleado en la educación clásica.

A la disipación de nuestra juventud cuando se nos inculcaba con tanta torpeza como barbarie, un saber imperfecto referente a los griegos como a los romanos, así como a sus lenguas, actuando contra el principio superior de toda cultura a saber: *"que no hay que dar alimento más que al que tiene hambre de ese alimento"*. NIETZSCHE, Friedrich, Aforismo 195. *Lo que se llama la educación clásica*, en Obras Completas, tomo 1. Madrid, Editorial Aguilar, 1968. (N. del E.).

6 Véase PLATON, *El Sofista*, 230 b. Obras Completas. Madrid, Editorial Aguilar, 1966, pág. 1.012. (N. del E.).

EZ.: No quisiera que se interpretara lo dicho hasta ahora como una visión escéptica de la educación, aunque reconozco que es una interpretación posible. Sería escéptico si dijera que el sistema requiere de esa educación y que, por lo tanto, para que haya otra educación, sería necesario otro sistema, resultado de una toma del poder. Yo creo que hay una relación entre la educación y el sistema en que vivimos que es al mismo tiempo de conflicto y de adecuación: lo peor que tiene la educación es lo que tiene de adecuación; lo mejor que puede tener, es lo que tenga de conflicto.

La educación como conflicto puede desarrollarse desde ahora y no como resultado de un cambio radical del sistema. Debe quedar claro que yo no creo en un cambio de sistema desde arriba y mucho menos como solución al problema de la educación. Creo que la educación es una gran arma si se hace una educación contra las exigencias del sistema. Creo que los educadores pueden hacer una labor inmensa, aquí y ahora, en un sentido muy importante, sobre la base de la siguiente premisa: si se promueve más a la gente en el desarrollo de sus posibilidades como persona, el sistema se hace "invivible". El sistema sólo se derrumbará cuando se vuelva invivible para los hombres que hacen parte de él. La búsqueda permanente en los estudiantes, por parte de los educadores, del desarrollo de todas las posibilidades que puedan tener en terrenos como el arte, la literatura, la filosofía, etc., es una lucha contra el sistema, porque es una manera de hacerlo invivible.

El sistema no se derrumbará, como pensaba el camarada Lenin, desde arriba, porque alguien se tome el poder, organice leyes y nacionalice empresas. El sistema solo se derrumba desde abajo cuando los que allí están ya no puedan soportarlo. Las llamadas revoluciones socialistas, a pesar de sus propósitos, no destruyeron el sistema, porque se limitaron a crear un aparato desde arriba, cuando el asunto es que no puede destruirse sino desde abajo. En este sentido los educadores tienen un trabajo importante por hacer: promover a la gente de tal manera que ya no puedan adaptarse al sistema, que no se resignen a él.

Y si el sistema resulta invivible pues habrá necesidad de construir un sistema contra el sistema. Muchos de nosotros no estamos adaptados al sistema, o por lo menos parcialmente. Cuando no estemos adaptados todos, entonces no habrá sistema, y tendremos que inventar una nueva humanidad. Esa es la idea: una nueva humanidad que para todos sea vivible.

H.S.: *Si el maestro tiene un amplio campo para construir un nuevo orden: ¿Cuál sería ese maestro? ¿Qué significa ser maestro en esa perspectiva?*

E.Z.: Para poder ser maestro es necesario amar algo; para poder introducir algo es necesario amarlo. La educación no puede eludir esta exigencia sin la cual su ineficacia es máxima: el amor hacia aquello que se esta tratando de enseñar. Además, ese amor no lo puede dar sino quien lo tiene, y en ultimas eso es lo que se transmite. Nadie puede enseñar lo que no ama, aunque se sepa todos los manuales del mundo, porque lo que comunica a los estudiantes no es tanto lo que dicen los manuales, como el aburrimiento que a él mismo le causan. Y ante las fórmulas más brillantes de los filósofos, antiguos o modernos, no cosechará más que bostezos. El que enseña no puede comunicar lo que no ama. Si enseña 25 horas a la semana y dicta "lo que le ponen a enseñar", independiente de que le guste o no, a unos alumnos que no ven ninguna relación entre lo que se les enseña y su propia vida presente, personal o familiar, entonces el resultado se va pareciendo al que hemos venido presentando.

En alguna oportunidad me tocó dictar un curso de capacitación a unos maestros de castellano y de literatura y el resultado fue verdaderamente asombroso. Les señalé que iba a utilizar ejemplos tomados de *El Quijote*, porque supuse que lo conocían. Estaba tratando de mostrarles cómo Sancho, siempre que habla, trata de no ser el emisor; en cambio, Don Quijote, siempre que habla, trata de ser él el emisor. Por ello es que Sancho dice refranes, cuenta cuentos para hacer pasar lo que piensa por lo que piensa otro; el Quijote no. Quería mostrarles esa diferencia de posiciones en el mundo y cómo se iban combinando en la

obra, pero resultaba imposible porque nadie conocía el libro. Alguno dijo que conocía partes, pero en resumen no conocía nada. Yo no sé qué leían. No me cabía en la cabeza qué podían enseñar. Una maestra, con una ingenuidad asombrosa, me dijo: "Profesor, lo que ocurre es que a mí no me gusta leer, porque cuando leo me da sueño, me gusta más bien la televisión".

De los pocos profesores de los cuales a uno le queda un buen recuerdo son precisamente aquellos a los que se les notaba que amaban y sentían lo que estaban enseñando, independiente de la materia que fuera. Yo personalmente tengo este tipo de recuerdos. Un día, por fortuna, se enfermó el maestro de historia. Trajeron entonces a alguien que quería enseñar. El nuevo maestro nos describió los viajes de Colón de manera inolvidable. Se le olvidaban las fechas, a veces no recordaba siquiera que Colón había nacido en Génova; pero en cambio, el amor que sentía por aquel acontecimiento, la manera como nos lo presentaba, como nos hacía vivir la angustia de esos meses sin saber si había retorno o no, el punto de llegada, no se me ha olvidado nunca. Como descubriera nuestro camarada Freud, el recuerdo y el olvido dependen de lo que uno pueda integrar en una forma aceptable a su ser. Con lo que no puede integrar, opera como hace el organismo con todo lo que no puede asimilar, es decir, lo elimina. Esto es lo que sucede al final con el bachillerato.

Hay dos maneras de ser maestro. Una es ser un policía de la cultura; la otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son contradictorias.

Un tipo de maestro es aquel que me califica, pero sin consultar la vivencia que yo tengo de la vida, Otro tipo de maestro, al que no le pagan ni lo nombran, es aquel que consulta mi vivencia de la vida. Ambas figuras podrían ilustrarse en la persona de Baudelaire o en la imagen del "hombre enfundado" que describe Chejov. Hay allí dos maneras de ser maestro. "El hombre enfundado" se basa en esta premisa: todo debe ser previsto, porque de lo contrario no se sabe qué puede pasar.[7]

---

[7] "También sus pensamientos trataba de esconderlos Bélikov en un estuche.

Este tipo de maestro trataría de que los alumnos no vayan a hacer nada que perjudique a sus patronos o a los gobernantes; que sean eficaces sin aspirar ni luchar por nada. Es un poco dificil decir en qué medida los maestros son en sí mismos "hombres enfundados". No hay duda de que los maestros de este tipo le ayudan al sistema.

Baudelaire es un maestro en el segundo sentido: Nos enseña a ver el mundo en que vivimos de una manera por la cual nadie le pagaría nada. Es un hombre capaz de identificarse con todo lo que la ciudad rechaza, con lo que él llamó "el vómito inmenso del inmenso París", pero que en cambio no se podría identificar con lo que en la ciudad es respetable. Se identificó con las viejecitas que van por las calles y "danzan sin querer danzar, como campanas.[8] Se identificó con los alcohólicos, con el vino de los zarrapastrosos, que "vienen con sus blancos bigotes como viejas banderas de derrota y chocan contra el mundo como poetas, y

---

Para él resultaban claras sólo aquellas disposiciones circulares que prohibían algo. Cuando la circular prohibía a los colegiales salir a la calle después de las nueve de la noche o cuando algún periódico condenaba el amor físico, ello era claro y determinado; prohibido y no había nada más de qué hablar. En cambio, en el permiso y en la autorización sospechaba la existencia oculta de un elemento dudoso, vago, inexpresado. Cualquier alteración, desviación o transgresión de los reglamentos le causaba pesadumbre, aunque uno podía preguntarse qué tenía que ver él con estas cosas. Si alguno de sus colegas llegaba tarde a un *Te Deum*, o se rumoreaba alguna travesura de los colegiales, o bien alguien decía haber visto a la preceptora acompañada por un oficial a altas horas de la noche, él se ponía nervioso y siempre advertía que podría ocurrir algo malo". CHEJOV, Antón, *Un hombre enfundado* en Cuentos escogidos, México, Editorial Porrúa, 1994, pág. 172-180. (N. del E.).

[8] "Azotadas por las brisas odiosas, temblando can el ruido de ruedas y motores, apretando, lo mismo que reliquias preciosas, sus saquitos bordados de filigrana y flores; marionetas que trotan y en las frías mañanas se arrastran por las calles. Como bestias heridas danzan sin querer danzar, como campanas que agitara un Demonio sin compasión. Vencidas, tienen aún pupilas cortantes como un hacha, brillantes como el agua que entre un hueco reluce: son los ojos divinos de la pobre muchacha que se asombra y que ríe con todo lo que luce". BAUDELAIRE,Charles. Las viejecitas. Las flores del mal. XCI. Reproducido en Poesía Escogida, traducción y prólogo de Andrés Hoguín. El Ancora Editories, 1995, pág.43. (N.del E.).

mientras los esperan horribles tragedias hogareñas expanden su corazón en gloriosos proyectos". Este es otro tipo de maestro. Un maestro nuevo. Un maestro dificil de encontrar, ciertamente. Pero si los maestros, institucionales o comunes y corrientes, quieren enseñar no sólo poesía, tienen que enseñar a Baudelaire, es decir, entrar en contradicción con las exigencias del sistema en que vivimos.

Necesitamos un tipo de maestro que sea capaz de darle al alumno el juego y la oportunidad para que sea él mismo, para que se identifique con los fracasados, para que no se decida por los exitosos. Baudelaire nunca escribió un poema sobre un general. Este tipo de maestro hace que el alumno sea probablemente un mal empleado bancario, pero un buen hombre.

Un tipo de maestro como Baudelaire es un hombre que puede indicamos la dirección. Él mismo lo dice de la manera más dura: Embriágate con la poesía, con la religión, con el alcohol, con lo que quieras pero no estés nunca sobrio. Embriágate, es decir, busca algo más grande, lucha por algo más grande.[9]

H.S.: *Desde el psicoanálisis se han hecho lecturas de la escuela. ¿Cuáles serían las vertientes, digamos así, que desde esta*

---

9 La versión completa es la siguiente: "Hay que estar siempre embriagado. Ese es el secreto: ésta es la única cuestión. Para no sentir la horrible carga del Tiempo que rompe vuestros hombros y os inclina hacia la tierra, teneis que embriagaros sin tregua. ¿Pero de qué? De vino, de poesía o de virtud, a vuestro gusto. Pero embriagaos.

Y si alguna vez, en las escalinatas de un palacio, sobre la yerba verde de un foso, en la lúgubre soledad de vuestro cuarto, os despertais con la embriaguez ya disminuida o desaparecida, preguntad al viento, a la ola, a la estrella, al pájaro, al reloj, a todo lo que huye, a todo lo que gime, a todo lo que rueda, a todo lo que canta, a todo lo que habla, preguntad qué hora es; y el viento, la ola, la estrella, el pájaro, el reloj, on responderán: "¡Es la hora de emborracharse! ¡Para no ser los matirizados esclavos del Tiempo, embriagaos sin cesar! De vino, de poesía o de virtud, a vuestro gusto". (1864) BAUDELAIRE, Charles, Embriagaos, en El "Spleen de París", Pequeños poemas en Prosa, XXX/ll, Editorial Bruguera, Barcelona, 1973 (Traducción de Luis Guarner), pág. 419. (N. del E.).

perspectiva analizan el problema de la escuela?

E.Z.: Desde el comienzo del psicoanálisis algunas gentes interesadas en la educación apelaron a Freud para ver qué podía decirles. Freud nunca quiso meterse realmente con el tema. Le dio una carta de recomendación a María Montessori en la que le advierte que su carta podría perjudicarla más que ayudarla, por provenir de quién provenía, y dónde le reconoce el gran esfuerzo realizado, pero sin comprometerse. Otro individuo le envió una carta en la que le preguntaba por el aporte que los descubrimientos psicoanalítico-podrían hacer al sistema escolar. En este segundo caso Freud fue muy drástico, muy pesimista y muy escéptico -como dicen Uds. De mí- y le respondió: "No vale la pena poner un remiendo de paño nuevo a un traje destrozado".

De todas maneras el psicoanálisis sí ha dicho algo sobre la relación que es central en el sistema escolar. Desde el punto de vista psicoanalítico, la educación siempre ha sido vista en términos dramáticos. Para decirlo en la jerga, la educación es el ingreso en una relación de identificación y hostilidad con el sujeto que se supone sabe más, el maestro, que funciona al mismo tiempo como modelo de identificación y como punto de referencia contra el cual hay que combatir. Esta situación la encontramos a lo largo de la historia, es decir, no es un asunto exclusivo de la época. Se sabe, por ejemplo, que Platón fue en cierto y determinado. momento un discípulo de Parménides, como lo dice en *El Sofista*, pese a lo cual nos cuenta, de manera bella y literaria, cómo a partir de cierto momento se vio en la obligación de cometer un parricidio, porque todo lo que sabía sobre el ser y el no ser se lo debía a su maestro Parménides, y lo que quiere exponer refuta lo que él pensaba.[10] Este parricidio, que Platón también hizo con Sócrates, está en muchos otros, como por ejemplo en Aristóteles. Si se examina la *Metafisica* se observa cómo llega un momento en que se separa nítida y conscientemente de su maestro Platón. Es tan dolorosamente

[10] Véase PLATON, *El Sofista, o del ser*, en Obras Completas. Madrid, Editorial Aguilar, 1977, pág. 242. (N .del E.).

vivida esta separación que lo expresa en términos más o menos así: "Amo a Platón más que a ningún otro hombre sobre la tierra, pero amo la verdad más que a Platón , y por este motivo voy a tener que empezar a diferir de él".

En el sistema escolar el hecho de que el maestro pretenda saber lo que el alumno se supone que ignora es de suyo problemático y conflictivo. La posición del maestro puede ser en sí misma y por sí misma intimidadora e inhibidora del pensamiento y el conocimiento. Una pregunta que se hace entre personas comunes y corrientes, entre amigos, es una pregunta sana porque no supone que el otro sabe, o que yo sé y voy a calificar. Pero si se supone que yo sé y que el otro no sabe, se crea una relación que es básicamente de intimidación. El otro se ve obligado a reconocer una autoridad, un saber, y ya no puede interrogarse a sí mismo, ya no puede interrogarse desde su experiencia de la vida, sino simplemente debe suponer que el otro sabe y tiene entonces que dar una respuesta que tiene que estar de acuerdo con el que sabe y con su saber, si quiere sacar una nota o pasar la materia.

Ya no son dos experiencias que se confrontan sobre un tema, El solo hecho de preguntar es una verdadera infamia. Cuando el maestro pregunta no lo hace para que el alumno responda desde su propia experiencia de vida. El alumno no puede contestar nunca pensando, siempre tiene que tratar de recordar lo que dijo el maestro. Esta relación se convierte en una manera de inhibir al otro, de convertirlo en un ser que no puede pensar, que no tiene derecho a pensar por ser alumno. Sólo tiene derecho a recordar lo que el que sabe, dijo.

Ese tipo de transferencia, para decirlo en términos de Deleuze, es una transferencia con un padre paranoico, que se caracteriza porque no se puede poner en cuestión, porque es él quien califica, quien afirma. Por lo tanto, cuando se pregunta desde el saber hacia la ignorancia, para calificar o descalificar, el maestro se pone en esta situación. Desgraciadamente entre el alumno y el maestro no hay una comunicación del saber, sino una relación de ganar o perder en la que el maestro no pierde nunca, ni se deja poner en cuestión. Desde este punto de vista

habría que estudiar cómo es posible ser maestro sin tenerla ganada de antemano, porque cuando uno la lleva ganada de antemano el otro no puede pensar.

El niño es un investigador según la definición de Freud. Pero si el maestro tiene la respuesta de antemano, el alumno pierde las condiciones para investigar porque lo que tiene que hacer es buscar la respuesta que exige el maestro para adecuarsc a ella. En estas condiciones el maestro no puede promover entonces la investigación del niño. Parafraseando la fórmula lacaniana habría que decir que el maestro es "el sujeto que se supone que sabe", y correlativamente el alumno es "el sujeto que se supone que no sabe", y si acaso "sabe", es en la medida en que se parezca a lo que sabe el maestro. Este es el modelo de la relación escolar que es muy distinta a una verdadera relación con el saber. En este sentido el maestro es fundamentalmente un intimidador.

Se lo voy a decir en términos de mi vida personal. Tengo dos experiencias. Una fue en el Colegio de la Universidad Bolivariana. Había ciertas cosas que no me convencían del todo. Un día le pregunté a mi maestro, de una manera muy modesta por lo demás, por qué los niños que no se bautizaban iban al limbo y los que sí se bautizaban iban al cielo, cuando en realidad los niños no tenían nada ver con que fueran bautizados o no, ya que eso era cuestión de los padres. El maestro me respondió: "¿De manera que Ud. cree saber más que los padres de la Iglesia?".

El padre Juan de la Cruz era un sacerdote que nos enseñaba religión, y como ya estábamos avanzados en la materia, le formulábamos problemas y le hacíamos preguntas como ésta: "¿Padre, cómo es posible que un ser que es omnisciente y omnipotente cree personas que se van a ir para el infierno?". Era una cosa que de niños nos parecía aberrante. El padre Juan de la Cruz nos dio una respuesta inolvidable: "Cuidado hijo, que el demonio se disfraza muchas veces en la forma de la verdad".

Después entré en el año 56 a formar parte del partido comunista y allí también tuve dificultades. Yo milité durante varios años en la misma célula de Gilberto Vieira; éramos muy amigos, creo que aún lo soy, porque nunca peleamos. Una vez

hubo una discusión en la que yo afirmaba que no tenía sentido sostener una juventud comunista y un partido comunista como dos cosas separadas, sino un solo partido comunista. ¿Qué importancia podía tener que los militantes fueran jóvenes o viejos? Además, un campesino a los 16 años por lo general ya está casado y tiene hijos. Entonces Gilberto me respondió que eso ocurría aquí, en Rusia y en China. Yo le respondí que eso no era una buena argumentación, porque si yo preguntara por qué se da aquí la misa en latín y se me respondiera que porque así ocurre en Roma, eso estaría bien, pero en un asunto como el comunismo, que se supone debe ser pensado, la respuesta no era la más adecuada. Entonces me dijo: "Compañero Zuleta: ¿usted cree que sabe más que toda la Academia de Moscú, que todo lo que hemos logrado en toda nuestra experiencia? Cuidado, porque la Academia de Moscú, con perdón, sabe más marxismo que Ud.". ¡Doctores tiene la Santa Madre Iglesia, que saben contestar, doctores tiene el partido comunista que saben contestar! Eso me pareció tan similar. Afortunadamente yo ya estaba vacunado contra ese dogmatismo por monseñor Henao Botero, uno de los tipos más drásticamente dogmáticos que he conocido.

Las imágenes que les presento en estos dos ejemplos me curaron mucho del dogmatismo. *Si alguien lo sabe yo no tengo derecho a pensarlo*: esta fórmula condensa la esencia del dogmatismo. Lo dice la Academia de Ciencias de Moscú y Ud. no es nadie para ponerse a pensar por sí mismo. Desafortunadamente esta es también la esencia de la relación escolar que establece el maestro. Habla a nombre de un saber que le quita para siempre el derecho a pensar al otro. Esta es una situación demasiado dramática. Es absurdo pretender que alguien sabe porque estudió o porque lo nombraron en un puesto. Hay un gran aparato que tiene el saber; el alumno, por su parte, como no tiene el saber, sólo tiene preguntas. Estoy convencido de que es mucho más importante tener un pensamiento propio que estar en una academia o instalado en un saber establecido. Esta es una situación a la cual el maestro difícilmente escapa, porque parte de su tarea es intimidar al alumno con la afirmación de que él es

el maestro.

Al maestro le queda muy difícil formarse la idea de que él mismo es un poder. Él sabe, él califica. Lo que les quiero decir es que entre el poder y la verdad hay muy malas relaciones.

H.S.: *Me gustaría que tocáramos el problema de relación entre el autoritarismo de la escuela y la formación de un pensamiento democrático. Los maestros políticamente dicen defender una opción democrática, pero sin embargo su práctica está encuadrada toda en el autoritarismo. ¿Cómo ve Ud. la relación entre autoritarismo y democracia?*

E.Z.: Primero que todo la democracia, entendida como el gobierno de la mayoría, no tiene mucho que ver con el saber, porque el criterio de la mayoría no lo podemos considerar demostrativo. Un individuo sostiene, por ejemplo, que el cáncer se deriva de un virus, otro considera que el cáncer es hereditario: ¿se puede resolver este problema votando? El maestro no puede atenerse a las mayorías cuando afirma ciertas cosas.

Hay cosas que son de cierta forma, y se pueden demostrar, aunque a la mayoría de las personas no les parezca así. Si a Galileo se le hubiera ocurrido la idea espantosa de que votaran su teoría, casi todos lo habrían hecho en contra suya. La concepción de democracia no la podemos considerar equivalente a la de mayorías, sobre todo a lo de mayorias manipuladas la mayor parte de las veces por la televisión, por la ignorancia y por la dominación. Una cultura democrática no es una cultura de mayorías.

Hay otro sentido de la democracia que consiste en dar derecho al otro para que exponga y desarrolle su punto de vista. Una cosa que sí es democracia, y que sí debemos defender, es la idea de que a nadie se le puede decir NO por el hecho de que esté en minoría o porque sea único; por el contrario, hay que ofrecerle condiciones para que pueda decir todo lo que piensa, como un aporte para nosotros, que debemos tener en cuenta. Democracia es dejar que los otros existan y se desarrollen por sí mismos. Yo soy demócrata si sé que, aunque una mayoría muy

grande esté en contra de lo que una persona piensa, yo no lo voy a permitir y voy a luchar porque lo que esa persona piensa sea oído por todos. Democracia y mayoría son dos cosas bien diferentes. Todo el mundo estaba de acuerdo con Hitler y eso no era democracia. Khomeini tiene la mayoría del pueblo de Irán, pero no respeta la diferencia.

Llamemos democracia al derecho del individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia, contra la idea de que la mayoría, porque simplemente ganó, puede acallar a la minoría o al diferente.

No tengo nada en contra de que los maestros estén con la democracia, sólo que me parece necesario que definamos democracia. La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir. ¡Esa es la democracia que vale la pena defender o alcanzar! ■

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL INTELECTUAL *

Entrevista por Tomás Vásquez

Tomás Vásquez: *¿En los actuales momentos de crisis agravada qué piensa Ud. acerca de la responsabilidad social del intelectual?*

Estanislao Zuleta: Siempre se ha creído que la responsabilidad del intelectual es un comportamiento compulsivo; que el intelectual no tiene responsabilidad sino con el conocimiento, con la investigación, con el pensamiento y que sus efectos sobre la historia se derivan de su integridad como pensador y no de sus propósitos políticos. De alguna manera es así. Reconozco que hay efectos de la cultura que están muy alejados de los propósitos conscientes de un autor y que pueden ser incluso más profundos y más eficaces que aquellos que son conscientemente buscados.

Tomemos el caso colombiano y un ejemplo sencillo. Algu-

* Entrevista realizada por Tomás A. Vásquez profesor Universidad Pedagógica Nacional. Apareció como parte del libro Reportaje a la Filosofía, de Numas Armando Gil Olivera, Editorial Punto Inicial, Bogotá. 1993, pags. 63-74. (N. del E.).

nas obras de poetas colombianos, que fueron muy populares y que en cierto modo lo siguen siendo, no tenían propósitos políticos. Pienso, por ejemplo, en el *Nocturno III* de José Asunción Silva, o en algunos poemas de Barba Jacob. Sin embargo, su manera de valorar la vida, de considerar el amor, la muerte, el destino, tu-vieron y siguen teniendo un efecto disolvente sobre la cultura patriarcal católica de la sociedad colombiana, probablemente más poderoso que la obra de Vargas Vila, quien se proponía directamente anticlerical.

Vargas Vila alerta más fácilmente la defensa, mientras Barba Jacob no alerta a nadie. Apela a una vivencia íntima, extraña al pensamiento del catolicismo de entonces y de las ideas dominantes. En este sentido puede uno decir efectivamente que en un intelectual, en un pensador o en un poeta, son muy independientes sus efectos reales de sus propósitos conscientes.

Eso ya lo sabía Marx cuando saludaba la obra de Balzac como una obra en la que había aprendido más, como lo dijo alguna vez, que en todos los economistas e historiadores franceses juntos. Sin embargo, Marx no ignoraba que Balzac era católico y monárquico. En el prólogo de La *comedía humana*, Balzac dice que toda su obra se basa en dos verdades eternas: la monarquía y el catolicismo. Pero Marx no le prestaba atención a sus propósitos directos, sino a los efectos reales de su pensamiento y de su trabajo intelectual.

Existe, pues, la posibilidad de darle a esta pregunta una respuesta en un sentido que algunos podrían llamar escapista: el intelectual no tiene responsabilidad sino con el rigor de su pensamiento y de su obra y con el desarrollo de su trabajo. Y los efectos sociales que esta obra tiene no proceden de sus propósitos políticos conscientes. Ahora bien, esto no es más que una cara del problema.

T.V.: *Ernesto Sábato habla de las dos caras del escritor: una, la del indagador de los confines de la condición humana; otra, la del ciudadano comprometido con la realidad trágica de América Latina.*

E.Z.: En nuestro continente latinoamericano hemos tenido experiencias amargas. Leí en una revista francesa, dedicada a Argentina en el momento de la dictadura militar, un ensayo que me pareció curiosos.[11] Un psicoanalista argentino hacía una especie de autocrítica: ¿cómo es posible -decía- que mientras ésto se nos estaba viniendo encima, nosotros estuviéramos recluidos en nuestros consultorios atendiendo pacientes y nunca examináramos los fenómenos sociales argentinos, los problemas de la sensibilidad y de la mentalidad -el tango, el peronismo, la religiosidad, etc.- y que sólo cuando tuvimos que tomar el avión hacia el exilio comenzáramos a pensar en Argentina? ¿No habría sido más responsable pensar a tiempo en Argentina? Esto me parece muy interesante y sería una réplica a la posición sobre el intelectual que acabo de exponerle, es decir, creo que ambas posiciones son válidas.

Yo no creo que un intelectual colombiano hoy pueda darse el lujo de no pensar en la violencia. ¿Acaso no le dice nada que el año 1988 sea el año de las masacres? ¿No le dice nada la combinación curiosa de libertades democráticas mezcladas y entreveradas con el terror en toda la nación y en todas las capas de la sociedad? En Colombia hay libertad de prensa, en el sentido de que el gobierno no está cerrando periódicos, ni siquiera los del Partido Comunista o los que ponen en cuestión el sistema mismo. En cierto sentido hay libertad de cátedra. El gobierno no está destituyendo profesores y maestros por sus ideas. Hay cierta libertad de asociación, es decir, los sindicatos no son cerrados por sus tendencias políticas ni sus licencias les son retiradas por los mismos motivos. Pero los periodistas, los maestros y los sindicalistas están siendo amenazados y asesinados y han tenido que huir. Entonces, en Colombia nos encontramos con una libertad política habitada por el terror. ¿Cómo no pensar un fenómeno de esta naturaleza? [12]

---

[11] Les Temps modernes. (N. del E.).

[12] El profesor Zuleta deserrolla esta idea ampliamente en el libro *Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos*, Altamir Ediciones, Bogotá, 1993. Se pueden consultar los ensayos *Violencia y derechos hu*manos y

T.V.: *Y con relación a los filósofos, ¿cual seria su responsabilidad social?*

E.Z.: Los filósofos siempre han sido, digámoslo así, polifilósofos. En lugar de preguntar de qué habla Platón, es mejor preguntar de qué no habla. Lo mismo ocurre con Aristóteles. Descartes trata sobre los meteoros, sobre física, sobre geometría analítica -es su fundador- pero también habla de metafísica, de problemas sociales, de las pasiones, etc. Kant es el autor de la *Crítica de la razón pura*, pero desde luego no podía ser ajeno a la Revolución Francesa, que es el drama fundamental de su época, y sobre la cual tiene textos inolvidables. Hegel es un filósofo de oficio, de cátedra, primero en Jena, después en Berlín. Pero no puede ser indiferente tampoco a la Revolución Francesa. Y además tiene una *Ciencia de la lógica*, y una *Fenomenología del espíritu* en la que habla, en cierto modo, de todo. Spinoza tiene una *Etica* en la que trata curiosamente de fundamentar sus ideas según una formulación geométrica -por lo menos estilísticamente porque desde luego las deducciones no son geométricas- pero también está su *Tratado teológico político* que es uno de los antecedentes máximos de cualquier teoría de la democracia. Los ejemplos abundan en este sentido. Incluso un filósofo que no parece preocuparse más que por la pregunta sobre el sentido del ser en general, como Heidegger, que dice haber estado leyendo durante muchos años los presocráticos, se ve obligado a escribir un ensayo sobre la técnica, la *Carta sobre el humanismo.* Intervino en política, trágicamente equivocado, aunque trató de rectificar esas lamentables equivocaciones, que parecen fueron pocas. Tomemos el caso de Husserl. Parece un filósofo muy puro, pero es un hombre preocupadísimo por el drama de la historia que vive. La crisis de la humanidad europea es el tema de uno de sus últimos trabajos.

Derechos humanos, violencia y narcotráfico. págs. 113.157, y La Violencia política en Colombia, págs. 179-196. (N. del e.).

El filósofo no es un especialista y, mucho menos, un especialista en ideas generales. El filósofo ha sido siempre un interventor.

T. V: *Pero, en nuestro país, los filósofos se han destacado precisamente jr ono ser interventores*.

E.Z.: Ocurre por desgracia. Muchas veces están muy determinados por el oficio de profesores de filosofia, que los conduce a la especialización en un tema muy circunscrito y a tratar de agotarlo. Yo los llamaría, más que filósofos, profesores de filosofia. Como tales sí se pueden especializar y siempre tienden a hacerlo. Pero eso es optar por la vía de la facilidad. Lo que hacen es tratar de dominar un cierto tema y transmitir lo que van produciendo, pero sin un compromiso personal.

El filósofo ha estado siempre comprometido. En filosofia hay una aspiración fallida, que no es exactamente una desilusón, sino más bien lo que Kant llamaría un ideal. Es el ideal de la universalidad, que consiste en buscar que las ideas sean válidas en general y no sólo para un punto de vista o unos intereses. Si no fuera así no habría filósofos. Eso lo sabemos desde el *Teeteto* de Platón hasta hoy. La tendencia a la universalidad es una búsqueda; una búsqueda que es un ideal, no algo que se vaya a alcanzar o se haya alcanzado. Un ideal no es una quimera.

T. V.: *¿Cómo explica la relación del Estado con la situación de desequilibrio social existente?*

E.Z.: El nuevo fenómeno histórico que ponen de manifiesto los derechos humanos (del que debió ocuparse Marx en lugar de ponerse a hacer una crítica puramente ideológica del utilitarismo, del sensualismo y del individuo propietario), es que nadie ocupa el poder por derecho de nacimiento, de casta, ni por un motivo que le otorgue un derecho de clase, sino solamente por delegación.[13] El poder es un empleo que se desempeña, es un

[13] Al respecto se puede consultar LEFORT, Claude, L'Invention Démocratique,

mandato que puede ser revocado, y que, en cualquier caso, está circunscrito a un período. El peligro, por ejemplo, de una formación como la estaliniana, es que un partido declare tener la verdad de la historia en el bolsillo y ocupe el poder por derecho propio, de manera irrevocable, y que además, se desborde sobre todos los aspectos de la vida social y de la sociedad civil.

Hegel decía que el poder puede llegar a confundirse con la verdad. Así se puede llegar al grotesco acontecimiento que conocemos, de formaciones políticas que no solamente legislan en términos más o menos generales sobre las relaciones interhumanas, sino que deciden cómo se pinta, cómo se hace música, qué es ciencia, etc. El poder confundido con el saber es una tragedia.

La defensa de los derechos humanos es muy importante en Colombia actualmente. Estamos padeciendo un conjunto de fenómenos y, uno se pregunta: ¿Por qué Colombia es el amo del narcotráfico? ¿Por qué es uno de los países más violentos del mundo? ¿Por qué es el país de las masacres? ¿Por qué las guerrillas, que se extinguieron por sí mismas casi en toda Latinoamérica, en Colombia se han debilitado políticamente pero se han fortalecido militarmente, y están muy lejos de encontrarse en extinción? Y tenemos que buscar razones sociales e históricas. No se puede, por ejemplo, encontrar una razón geográfica para explicar por qué el narcotráfico, que estaría mejor situado en México o en Centroamérica, se instala en Antioquía, donde es dificilísimo hacer una pista clandestina.

T.V.: *¿Qué tiene que ver esto con la responsabilidad del Estado?*

E. Z.: Nosotros estamos padeciendo desde hace bastante tiempo de una debilidad endémica del Estado. Yo soy partidario de un Estado fuerte, lo que no quiere decir Estado dictatorial, sino todo lo contrario. Cuando pienso en un Estado fuerte estoy pensando, por ejemplo, en Suecia o en Francia. A ningún

Fayard. Paris. 1981 (existe versión en español). (N. del E.).

general francés se le ocurriría hacerle objeciones a una ley de Mitterrand, aunque Mitterrand sea socialista. No se trata de que el ejército francés sea bueno y el nuestro malo -cuando estuvo en Argelia se manejó bastante peor que el nuestro- sino que están en situaciones distintas. Por su propia cultura militar un ejército sumergido en un conflicto es muy dificil de controlar, por la sociedad o por un gobierno civil, así se tenga la voluntad de hacerlo. La debilidad del Estado no se puede confundir con el hecho de que sea democrático o dictatorial. Debilidad del Estado quiere decir que el poder está focalizado en otros sectores -los gamonales de provincia, los terratenientes, los gremios, los grupos armados, los paramilitares, etc.- que desbordan al Estado y no se acogen a la ley estatal.

Un Estado dictatorial puede ser extraordinariamente débil, como lo fue el de Laureano Gómez, a quien finalmente derrocaron en un golpe que unos llaman militar y otros de opinión porque todo el mundo lo acogió; o el de Rojas Pinilla, que nunca logró organizar un modelo de sociedad y fue destituido prácticamente en un "carnaval". Esos son Estados débiles.

Que un Estado sea débil no quiere decir que sea muy liberal o muy democrático, sino todo lo contrario: que no controla. El Estado mexicano, por ejemplo, fue muy débil entre los años 1911 y 1936 pues frente a Pancho Villa no se sabía quién gobernaba. El Estado se fortaleció con Lázaro Cárdenas con medidas como la nacionalización del petróleo y de los ferrocarriles, la repartición de 17 millones de hectáreas en una reforma agraria y el control de los sindicatos. Ese Estado fuerte degeneró después en un partido único y se volvió a convertir en un Estado débil.

He querido dar estos rodeos para que no se equivoque nadie cuando me quejo de la debilidad del Estado colombiano. Cuando hablo de un Estado fuerte no quiero decir más militarista sino todo lo contrario. Los Estados totalitarios son tan débiles que le tienen miedo a un artista qúe pinta distinto, o meten a la cárcel los poetas. En un Estado fuerte, por el contrario, el ciudadano puede estar tranquilo cuando se encuentre en desacuerdo con el gobierno o con el Estado, porque puede apelar a su normatividad para dirimir las diferencias que se presenten en la vida civil. Un

Estado fuerte es un espacio en que las diferencias de opinión o de interés pueden debatirse en la legalidad sin pasar a la violencia.

T.V.: *Usted ha dicho que el derecho fundamental es el derecho a ser diferentes? ¿Lo dice en ese sentido?*

E. Z.: Sí claro, pero esa idea no es mía. Creo que eso había sido dicho ya como una advertencia a Lenin por Rosa de Luxemburgo. Que no se fuera a convertir el Socialismo en un Estado gendarme era una advertencia casi profética. Que no se fuera a repetir la experiencia de los jacobinos que, a nombre de ideales tan altos, habían terminado en el terror. Pero la diferencia debe ser, y este es el punto que a mí me interesa subrayar, apreciada por sí misma y no simplemente aceptada como una necesidad inevitable, ya que los hombres no pueden ser unánimes, ni marcar la misma hora como los relojes.Entonces, es mejor ser tolerante con las ideas de los demás y aprender a convivir en la diferencia.

La posición del filósofo en este punto no puede ser la de un adversario que no quiere convencer sino sólo vencer. El filósofo tiene que aprender a ser un adversario eficaz. Debe estudiar a su país para ver qué posibilidades habría de ampliar la democracia, de hacerla más participativa. No puede darse el lujo de que le sea indiferente vivir en un medio en el que nadie quiere convencer a nadie sino sólo vencerlo, liquidarlo, desaparecerlo y negarlo.

T. V.: *Con relación a la violencia, ¿cuál cree usted que sea la responsabilidad de los medios masivos de comunicación?*

E. Z.: Los medios de comunicación han fomentado la violencia mucho más en una forma indirecta que directa; no tanto porque presenten escenas violentas o héroes que obtienen siempre la victoria por medios violentos –esto puede influir aunque no sé hasta que punto, ni en qué medida- sino sobre todo porque presentan el éxito y el consumo como el último fin de la vida.

Cuando usted prende la televisión se encuentra frente a un bombardeo que le indica que su felicidad está en consumir algo, en comprar algo. Si usted usa una loción, las mujeres van a volar y el amor entonces es una cuestión de tener con qué comprarla.
El éxito en el amor, en la sexualidad o en las relaciones humanas; la imagen de sí o la identidad; todo se compra y entonces el dinero es el dios, consígase como se consiga, porque a uno no le preguntan los vendedores cómo lo consiguió.

Lo que puede dar valor a la vida no es entonces el esfuerzo, la victoria sobre sí mismo o sobre una dificultad, una inhibición o una represión; no es el resultado de un trabajo que se expresa en una obra, en un cuadro, en una composición musical; sino el hecho de comprar algo. Desde el punto de vista ético, esto es tal vez más dañino como mensaje que todas las escenas en las que aparece la violencia.

No digo que no sea muy conveniente entender la manera como los medios de comunicación fomentan la violencia de manera directa. Pero me parece que se ha exagerado mucho el análisis inmediato. Se ha llegado hasta un punto de autocensura, y se trata de presentar un país ideal, un país de familias y de parejas idealizadas, en medio de una crisis real y monstruosa. Esa mentira no arregla nada. Es la política del avestruz que mientras entierra la cabeza la despluman por detrás. La televisión, al mismo tiempo que descompone toda valoración ética, convierte en valores absolutos lo impuesto por el consumo. Lo negativo es la desculturización que genera y la descomposición ética que va implícita en el mensaje de que el consumo es aquello de lo que se puede esperar la felicidad. Esta es una propaganda a la droga, aunque después adviertan que la droga hace daño al cerebro. Así le ofrecen a la juventud el mensaje permanente de que comprando algo va a cambiar la impresión que ella tiene de sí misma y del mundo.

Por ejemplo, la cocaína o la marihuana son consumos que cambian la sensación del mundo, la impresión que el hombre tiene de sí mismo, en lugar de conquistar una nueva identidad por los trabajos que ha lo-grado hacer. En el fondo lo que cuenta es conseguir la plata como sea, pues el esfuerzo no está

valorado, sino el consumo, y por lo tanto hay que consumir.

Lo único que diferencia a los hombres entre sí, según el mensaje de la publicidad, es lo que compran. Y si lo único que diferencia y que abre las puertas al amor, a la felicidad, a la realización, es el consumo, entonces el dinero es Dios. El dinero es la prostituta universal, como diría Marx citando a Shakespeare. [14] Esta es la prédica permanente.

[14] ¿Oro? ¿Oro precioso, rojo, fascinante?
Con él, se forma blanco el negro y el feo hermoso,
Virtuoso el malo, joven el viejo, valeroso el cobarde, noble el ruin...
¡Oh, dioses! ¿Por qué es esto? ¿Por qué es esto, oh, dioses?
Y retira la almohada a quien yace enfermo;
Y aparta del altar al sacerdote;
Sí, este esclavo rojo ata y desata
Vínculos consagrados; bendice al maldito;
Hace amable la lepra; honra al ladrón
Y le da rango, pleitesía e influencia
En el consejo de los senadores; conquista pretendientes
A la viuda anciana y encorvada;
¡Oh, maldito metal,
Vil ramera de los hombres!

SHAKESPEARE, W. Timón de Atenas,

Citado por MARX, Karl, *El Capital*, FCE, México, 1975, Capítulo III, el dinero. o la circulación de mercancías, Nota de pie de página N° 43, pág. 43. (N. del E.).

EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA *

Conferencia

El problema de la relación entre la educación y la filosofía podría formularse, de manera bastante simplificada y, por decirlo así, polarizada, a partir de dos consideraciones extremas. En primer lugar habría que ver la educación como un proceso de formación y de acceso al pensamiento y al saber en el sentido clásico en que la filosofía lo ha considerado desde la antigüedad. En segundo lugar habría que ver la educación como un simple procedimiento de transmisión de un saber ya adquirido, cuando no se trata de un sistema de producción de fuerza de trabajo calificada para una demanda existente en el mercado, tal como se presenta de manera generalizada en nuestra época. En cierto modo, en uno u otro período histórico, la educación tiende a ser una cosa más que la ot,a, o a organizar una forma de combinación.

LA EDUCACION COMO PROCESO DE FORMACION

* Conferencia dictada por el maestro Estanislao Zuleta en la Facultad de Educación de la Uniersidad Libre de Bogotá, el 22 de noviembre de 1978. Ha circulado como documento mimeografiado en varias universidades del país. (N.del E).

El enfoque de la educación como formación y como acceso al pensamiento lo encontramos en su forma más pura en Platón y en sus seguidores -que son innumerables- y un poco más adelante en el enfoque racionalista de Descartes, Spinoza, Kant, etc. La línea de análisis de la educación en este sentido consiste en responder a la pregunta: ¿qué significa enseñar? Se trata de saber cuáles son las condiciones efectivas para el acceso al conocimiento.

Para Platón, tal como lo expone en *El sofista, o del ser*, el problema fundamental de la educación es combatir la ignorancia. La educación, en su formulación, no es un problema comparable a dar de comer a un hambriento, pues en ese caso el asunto sería muy sencillo de solucionar. EI verdadero problema es hacer salir a alguien de una "indigestión" para que pueda tener apetito, porque lo que impide el acceso al saber, lo que Platón llama la ignorancia, no es una carencia, sino por el contrario, un exceso de opiniones en las que tenemos una confianza loca.[15] El prejuicio -como lo llamarán más adelante Descartes, Spinoza o Kant-, y que Platón llamaba la opinión es, por decirlo así, el punto de partida. La primera tarea es pues establecer una crítica de la opinión. [16]

---

[15] "Hay. en efecto, mi joven amigo, un principio que inspira a los que practican este método purgativo, el mismo que hace decir a los médicos del cuerpo que el cuerpo no podría sacar provecho del alimento que se le da hasta tanto que se hayan evacuado los obstáculos internos. Así, pues, a propósito del alma se han forjado ellos mismos esa idea: de todas las ciencias que se les pueden hacer ingerir, ella no va a sacar ningún provecho hasta tanto que se la haya sometido a la refutación y hasta tanto que, gracias a esa refutación, haciendo que llegue a sentir vergüenza de sí misma, se la haya desembarazado de las opiniones que cierran el camino a la enseñanza que haya sido llevada a un estado de pureza evidente y haya llegado a la creencia de que sabe exactamente lo que sabe, pero no más de lo que sabe". PLATON, *El Sofista, o del ser*, 230 b, en Obras Completas, Editorial Aguilar, Madrid, 1966. pag. 1012. (N. del E.).

[16] El profesor Zuleta desarrolla esta misma idea ampliamente en la conferencia *Acerca de la Ideología*, publicada en Elogio de la dificultad y otros ensayos, Fundación Estanislao Zuleta. pags. 167-190. (N. del E.).

La frase maliciosa "sólo sé que nada sé", que Sócrates repetía continuamente, está muy lejos de ser una expresión de falsa modestia. En el contexto del pensamiento de Platón describe un nivel muy alto en el proceso de conocimiento, que sólo puede ser el resultado de una elaboración muy avanzada. Es un no saber, producto de una crítica de lo que se creía saber, que no era más que una opinión. Es un gran adelanto llegar a saber que hay algo que no se sabe.

La idea de Platón es que la educación efectiva tiene que comenzar por crear una necesidad de saber, por medio de la crítica de la opinión. Esa necesidad de saber no es pensada por Platón como una necesidad de información, sino como una necesidad de pensar. El criterio es aprender a pensar por sí mismo. Un itinerario similar se encuentra en el *Discurso del Método*. Descartes, con su duda metódica, pone en cuestión todo el aprendizaje del colegio de leyes donde estudió, opta por cerrar todos los libros aprendidos y por abrir el gran libro del mundo.

Recordemos que Sócrates llamaba a su método mayéutica, que quiere decir arte de ayudar a dar a luz porque su madre era partera, y según él mismo dice, lo heredó de ella. Se trataba, por medio de la ironía, de hacer que el otro llevara sus opiniones, cualesquiera que fuesen, hasta sus últimas consecuencias, hasta descubrir por sí mismo que eran falsas.

Platón era supremamente crítico en su concepción de la educación como proceso de acceso al conocimiento. En *El Banquete, o del amo*r, llega incluso a afirmar que el conocimiento no se transmite de un hombre a otro como se transmite el agua de una copa a otra por medio de una mecha de lana, sino que es necesario que cada cual encuentre el saber por sus propios medios, y pueda dar cuenta de lo que sabe por haber hecho el proceso de pensar por sí mismo, y extraer sus propias conclusiones, a partir de sus propias premisas.

En la línea de pensamiento sobre la educación que se desprende de esta gran tradición, hay que reconocer muchas cosas. En este proceso no se tiene en cuenta, por ejemplo, cuánto tiempo se va a demorar el acceso al conocimiento. ¿Cuánto tiempo se requiere para descomponer una estructura de opinio-

nes o un sistema ideológico, para que se pueda configurar sobre sus ruinas una mentalidad científica? No lo sabemos de antemano. Platón mismo dice, en *El Teeteto, o de la ciencia,* que los filósofos son libres porque, a diferencia de los esclavos, que para él son los jueces, los reyes y los abogados -como diríamos ahora- no tienen un plazo para concluir sino que se pueden tomar el tiempo que requiere un problema para su solución. En este caso ya no se trataría de calificar fuerza de trabajo sino de formar un pensador, un investigador, un creador.

LA EDUCACION COMO ENTRENAMIENTO

Una línea de pensamiento sobre la educación, en la dirección que les he descrito, contrasta muchísimo con la realidad efectiva de la educación como empresa de calificación de fuerza de trabajo, para un mercado de trabajo calificado, con un costo determinado. En la medida en que esta otra realidad imponga sus exigencias, nos encontraremos en una posición completamente opuesta a la que les he resumido tan lacónicamente de Platón, según la cual, el pensamiento se desarrolla según su propio ritmo.

La producción de una fuerza de trabajo calificada en la lógica de la producción de mercancías, mínimo de tiempo, mínimo de costos, máximo de utilidades -porque la fuerza de trabajo es una mercancía- opera de otra manera. En este caso hay que acelerar, no la formación, porque para eso no hay tiempo, sino la información, el entrenamiento, los conocimientos requeridos por un mercado de trabajo en el cual la división del trabajo es cada vez más especializada y más restringido el campo en que efectivamente la fuerza de trabajo se va a desenvolver.

En la división del trabajo la actividad tiende a ser parcial. El trabajador no necesita conocer el sentido ni el funcionamiento de la lógica de un conjunto vasto, sino tan sólo saber operar en un sector restringido. Se requiere un cierto grado de información y un mínimo de iniciativa, porque mientras más se especializa el trabajo, menores son las iniciativas particulares. Marx describe en *El Capital,* en su estudio sobre la técnica capitalista, las

características del trabajo relacionadas básicamente con lo que nosotros llamaríamos el trabajo manual, pero que hoy tienden a extenderse a un conjunto cada vez más amplio de la actividad laboral. Una de las consideraciones más inquietante de Marx es que en el proceso de desarrollo capitalista el trabajador pierde la inteligencia del proceso, es decir, sabe cómo debe hacer algo, pero no sabe qué está haciendo.[17] Se puede por ejemplo trabajar en una fábrica de automóviles sin tener una idea de cómo se hace un automóvil, porque la actividad que se desempeña es una labor parcial.

El trabajo calificado también va siendo sometido progresivamente a la lógica de la especialización. Por ese motivo los requerimientos de iniciativa, de capacidad de pensar por sí mismo o de criticar van disminuyendo, y en cambio las exigencias de menos tiempo y más información se van incrementando. Por este motivo los sistemas revolucionarios en la educación no se refieren a la posibilidad de formar mejor a la gente, sino de informarla lo más rápidamente. Los sistemas audiovisuales, o los sistemas de lectura modernos de toda índole, son formas de acelerar el acceso a la información. La adquisición de una mayor cantidad de datos y su manipulación en una menor cantidad de tiempo no implican ninguna posibilidad de incremento de.la iniciativa, de la creatividad o de la capacidad crítica.

En contraste con estas exigencias del mercado capitalista nos encontramos con la larga tradición racionalista que impregna nuestra cultura, que viene desde Descartes hasta Marx, Freud y muchos otros, que sigue manteniendo la exigencia de que la educación no sea simplemente entrenamiento para una función parcial, sino formación de la capacidad, capacitación en el sentido efectivo.

En la sociedad capitalista nos encontramos ante una contradicción que es real y operante. Hoy en día se puede formar un ingeniero en una rama particular de manera eficaz, pero que es a la vez practicamente un analfabeto en otros campos. Su

[17] Véase MARX, Karl, El Capital, Capítulos XI, XII y XIII. México, Fondo de Cultura Económica, 1971. (N. del E.)

capacidad de reflexión en el campo político, literario o humano en general (sus ideas sobre el amor o sobre la muerte, etc.) es prácticamente nula, así sea un Ph.D altamente especializado.

La formación actual no corresponde propiamente a lo que los liberales llamaban la formación de un ciudadano, es decir, de un hombre que pueda intervenir, de alguna manera, e incidir conscientemente en el destino de la sociedad en que vive. En realidad, el tipo de persona que se forma es una tuerca que debe ajustar muy bien en alguna parte del engranaje productivo. Eso es lo que se llamaría un "trabajador eficiente". Esta deformación puede llegar al extremo de cuarenta premios Nobel que colaboraron en la guerra de Vietnam carentes por completo de un juicio sobre el sentido general de ese proyecto.

Sin embargo no estamos en la situación de elegir entre el robot y el filósofo socrático, porque sería ponernos por fuera de la historia. En la educación actual existe una polarización que se expresa en la tensión interna entre la exigencia de formación y de capacitación de un hombre y de un ciudadano capaz de juzgar y de pensar su sociedad y su situación y de tomar alguna decisión sobre su destino -un hombre que tenga algún grado de libertad- y el entrenamiento de un experto sin ninguna capacitación efectiva. Las dos tendencias están presentes en lo que se podría Ilamar el problema educativo.

HACIA UNA EDUCACION FILOSOFICA

Una educación filosófica debe poner el acento en la formación. Eso significa que la enseñanza de todo lo que nosotros llamamos materias debe tender a darse en forma filosófica, es decir, como pensamiento, y no como conjunto de información. Cualquier materia se puede presentar, en principio, en forma filosófica, no importa de cual se trate, como también podría hacerse en forma perfectamente antifilosófica o, como decía Marx, aconceptual, es decir, sin que sus temas se incluyan en la lógica de un pensamiento propiamente dicho.

Tomemos por ejemplo la geografía. ¿Qué puede significar una geografía filosófica? Una geografía filosófica debe tener en

primer lugar principios explicativos. Debe preguntarse, por ejemplo, cuál es el peso de las diferentes condiciones geográficas, climáticas, orográficas y demás, en la vida humana en determinado periodo histórico. Al describir un país no debe constatar solamente que hay montañas en tales sitios, su altura, su clima y su nivel de pluviosidad, sino cómo ese hecho geográfico se impone como un sentido y como un condicionamiento de la vida humana. ¿Por qué en las zonas montañosas hay una forma de vida diferente, que de alguna manera está vinculada con su historia? ¿Por qué en las montañas nuestras no es tan importante una aristocracia terrateniente, existe más pequeña propiedad campesina, y por tanto predomina una vida más conservadora? Las montañas son, por una parte, "neveras" donde se guardan los refranes, las formas lingüísticas, las estructuras del pasado; pero, por otra, son regiones más independientes, y llegan a ser incluso refugios de hombres libres. ¿Por qué la historia se desarrolla más lentamente en las montañas y más rápidamente en las llanuras, a lo largo de los ríos y en las costas, donde el transporte pone más directamente en contacto a la gente? ¿Qué significa una montaña como condición de existencia y, al mismo tiempo, que es un desierto? ¿Por que la montaña produce un arte distinto, lleno de arabescos, sin líneas de medida, de distinción de propiedades, sin arcos sueltos? ¿Qué quiere decir todo esto? ¿Qué tipo de mentalidad, de concepción del mundo se.construye allí?

La significación de la geografia humana cambia según el avance o retroceso de las fuerzas productivas. Así, con determinado grado de tecnificación, ser habitante de una isla significa estar aislado; pero con otro grado de comunicación significa estar en contacto con todo el mundo, como era el caso de la marina inglesa. En la Segunda Guerra Mundial Inglaterra podía estar protegida contra la invasión alemana, pero en una guerra actual ya no estaría a salvo de nada. En otros términos, la significación geográfica cambia cuando se transforman los modos, las técnicas y las relaciones de producción.

Una geografía filosófica debe ser explicativa, pero también vital, libre de mitologías. No se trata de saber quien fundó una

ciudad, sino en qué sitio había condiciones para poderlo hacer, porque las ciudades no se decretan; sin los Chibchas, la sal de Zipaquirá y la protección contra los piratas, no se funda Santa Fe de Bogotá aunque la decreten, porque se decretaron muchas. La primera fue Santa María la Antigua del Darién, la decretó nada menos que Colón y ahora no hay nada allí. Enseñar geografía filosoficamente es darle un sentido a lo que se enseña. Y así puede hacerse con todas las materias.

La historia por ejemplo no debe ser el simple recuento de acontecimientos de lo que ocurrió en el pasado, sino una exposición de la manera como el mundo se concibe; cómo se muere y cómo se ama en cada época, según las condiciones de vida; la manera como naturalmente se produce y se cambia; el tipo de hombres que produce la historia y que todo eso producen. En cierta medida es fácil comprender que sería una historia filosófica, pero con todas las materias se puede hacer igualmente filosofía.

Una educación con filosofía no quiere decir dedicarle más horas a una materia aburridora llamada filosofía en la que se cuentan muy sumariamente ciertas "historietas" que son muy conocidas en las fórmulas que se enseñan en el bachillerato (nadie puede bañarse dos veces en el mismo río, sólo sé que nada sé, etc.) que luego deben ser reproducidas en un examen final, para después no volver a recordar nada.

Las materias pierden interés en sí mismas por la forma como se enseñan. En botánica se termina por saber algunas palabras en latín pero finalmente no se recuerda nada más. Para explicar la vida se tiene el cuidado de emplear el tablero pero no el pensamiento. Mientras más se apela a métodos audiovisuales más se acentúa la tendencia. Esto es muy frecuente en la enseñanza de la célula. ¿Qué es una membrana? ¿Es la línea que he pintado en el tablero? ¿Qué es esto que llamamos membrana, que al mismo tiempo protege del mundo y comunica, que sirve para aislarse y para relacionarse, para dejar pasar lo que combina con lo interior y expulsar lo que no combina, y al mismo tiempo para que todo el estruendo del mundo no desbarate el pequeño núcleo? ¿Qué es ese misterio que llamamos membrana y que luego será el

cerebro? ¿Qué significa vida? ¿Cómo una misma cosa es al mismo tiempo una memoria que contiene en alguna forma el secreto, la clave de su reproducción? ¿Cómo crear la incógnita en lugar de dar la apariencia de resultados impensados? ¿Cómo hacer, pues, una biología pensable?

Lo que se convierte en instrumento nuestro, lo que nos ayuda a pensar y ver el mundo y a nosotros mismos de manera diferente nunca se olvida, como no se olvida el idioma en que hablamos. Olvidamos lo que no podemos integrar a nuestro ser. Nuestro psiquismo tiene la capacidad de eliminar lo que no puede asimilar, pues ¿qué haríamos con todo ese conjunto de cosas que no podemos utilizar en nada? El acto del olvido no deja de ser saludable ya que nos permite aprender cosas nuevas y no vivir atiborrados de datos inutilizables. El bachillerato llena al estudiante de fechas históricas sobre la muerte o el nacimiento de grandes personajes o de nombres botánicos y clasificaciones que no sabe que significan. Afortunadamente todo eso se olvida. Sólo se recuerda aquello que hemos aprendido a pensar por nosotros mismas en su significado.

LA EDUCACION COMO FORMACION DE CIUDADANOS

En la medida en que queramos que la educación signifique algo más que el entrenamiento de un experto para un mercado que lo demanda y que busquemos la formación de un ciudadano -para decirlo en términos griegos- en esa misma medida deberíamos acentuar la educación filosófica. Hay muchas cosas en la educación que no podemos evitar (un ritmo, un pensum, etc.) pero sí hay una cosa que podemos mejorar: pensar nosotros mismos lo que llamamos nuestras materias, impregnarlas de inquietudes y transmitirles entusiasmo, que es muchas veces lo que menos se transmite.

La educación comienza con una separación que ya es una división terrible del trabajo. En la escuela primaria aprendemos que hay dos cosas: una aburrida y útil, la clase; y otra inútil y maravillosa, el recreo. Pronto se nos ubica muy bien en el tiempo y en el espacio: la clase es aburridora, pero necesaria; en

cambio, el recreo es el disfrute, pero no sirve para nada. Esta valoración diferencial se queda para siempre en nuestra mentalidad. El saber no es un disfrute. Aprender es lo contrario de disfrutar. Disfrutar es lo contrario de aprender. La única motivación sería entonces un interés exterior, no un interés por la cosa misma.

El profesor de preceptiva literaria recomienda a los estudiantes la lectura de El Quijote. Muy probablemente les enseña que el gerundio está muy bien utilizado por Cervantes y así el alumno termina asociando el libro con la gramática que es una de las cosas más aburridoras del bachillerato. El Quijote, que es una broma de orden superior sobre la vida, termina así inscrito en el orden del deber y el estudiante no lo estudia ni tampoco lo disfruta, porque el disfrute es el recreo.

No habrá transmisión posible que el profesor pueda hacer de una pasión que él no tenga por un tema. La educación recurre entonces al mecanismo de la nota, al de la competencia o al de la promoción. En el mecanismo competitivo el fracaso de uno es el éxito del otro. Hay otros a los que les puedo ganar y que me pueden ganar. El aprendizaje no está motivado por el deseo de saber algo que se nos ha hecho necesario, inquietante, interesante, o por la solución de una incógnita que nos conmueve, sino por la nota, la promoción, la competencia, el miedo de perder el año y ser regañado o penado.

Debemos confesar tranquilamente que nosotros estamos situados en una circunstancia objetiva que no podemos transformar desde el aula. No se puede revolucionar un aparato educativo orientado a producir fuerzas de trabajo calificadas desde el salón de clase. Es un reconocimiento simplemente realista. No podemos tomar socraticamente a un alumno por medio de preguntas hasta que él mismo descubra la geometría a través de su propio pensamiento, como hacía Sócrates con el esclavo.[18] Pero debemos considerar también que la formación debe ser el ideal de todo aquel que considere la educación como algo más que la producción de un experto adecuado a una de-manda de

[18] Ver PI.ATÓN, *Mrnón, o de la virtud*, (múltiples ediciones). (N. del E.).

trabajo calificado. Esta es la única forma de luchar por una democracia en cualquiera de sus formas.

La promoción de una educación filosófica es la forma por excelencia de búsqueda de ampliación de la democracia dentro del sistema educativo. Promover una educación filosófica y no una información cuantificada, masiva, separada, beatificada. Esta última puede servir para trabajar, pero para vivir, no tiene más utilidad que la posibilidad de derivar un ingreso mayor que el que se tendría sin ella. No podemos llevar a efecto nuevas combinaciones del trabajo productivo y el estudio, fuera de las que ofrece la sociedad en que estamos, ni tampoco cambiar la división social del trabajo desde el aula. Pero sí podemos desarrollar desde allí una lucha restringida por la democracia. Un hombre que pueda pensar por si mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o por la investigación es un hombre mucho menos manipulable que el experto de que hablabamos arriba. Este es un resultado que podría provenir de una intensificación, en nosotrcs mismos como educadores, de la tendencia a la educación filosófica.

Quería decirles pues, con el tema de educación y filosofía, que el ideal es promover la educación filosófica. ■

EDUCACIÓN, DISCIPLINA Y VOLUNTAD DE SABER *

DESDE la sociología y la historiografía se han escrito historias de la educación en Colombia. Todas ellas han procurado dar cuenta del desenvolvimiento de la educación entendido como el análisis histórico de las políticas educativas, de sus logros, de sus resultados, de sus conflictos, todos ellos atravesados por la acción del Estado en materia educativa.

El presente trabajo *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935,* de Humberto Quiceno, profesor e investigador de la Universidad del Valle, no es una historia de la educación, es una historia de la pedagogía. Se ocupa de un período determinado: el comprendido entre 1900 y 1935. Su autor la llama historia de la práctica pedagógica y a través de sus líneas reitera y demuestra que no se trata de una historia de la educación.

Su periodización histórica, por tanto, no se corresponde con los cuatrienios presidenciales, ni con las "hegemonías conservadoras" o las "repúblicas liberales". Su tiempo y espacio son

* El presente artículo fue escrito por el Maestro Estanislao Zuleta como prólogo al libro *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia*, 1900-1935, del profesor Humberto Quiceno, de la Universidad del Valle y publicado por la Fundación Foro Nacional por Colombia en marzo de 1988.

otros, así como otras sus preocupaciones: la pedagogía católica y la escuela activa en Colombia; La Salle y Decroly y su influencia en nuestro medio; los manuales de pedagogía y la experimentación pedagógica; la educación del alma y la educación del cuerpo; la Normal Central de los Hermanos Cristianos y la primera Facultad de Educación; el devenir del maestro ya como apóstol de la pedagogía católica o como ojo social de la pedagogía activa. En síntesis, para utilizar los propios términos del autor, los sujetos, los saberes, las instituciones, las prácticas, los métodos de enseñanza sin los cuales la educación no es comprensible, ni históricamente conocible. También se ocupa de la política, sólo que en forma distinta, a su manera, surgida de la búsqueda de nuevos enfoques metodológicos, desde las relaciones entre Saber y Poder, una vieja pero presente relación en la escuela, la educación y la cultura.

Esta nueva reflexión sobre la pedagogía en Colombia tiene un aspecto peculiar, es una reflexión muy radical, muy libertaria, pero al mismo tiempo es una reflexión realista, histórica.

Es radical y libertaria cuando se refiere a las formas de la educación, a su tramado, a la manera como se despliega, como se hace institución. Tal es el caso del análisis sobre la educación católica que ha primado y sigue primando en nuestra educación, así se denomine de manera distinta y cuya característica es la de ser una educación de la intimidación, en la cual quien no esté de acuerdo o se someta está condenado, es un hereje. Para este tipo de educación resulta incómodo el individuo que introduce la duda, que desarrolla la capacidad de dudar, que se hace y hace preguntas a los otros, lo cual es esencial para que el ser humano se forme, para que pueda existir efectivamente una relación educativa creadora.

Es esencial el desarrollo de la crítica a nuestro sistema educativo tanto en sus aspectos formales como a sus contenidos, lo cual es logrado en este trabajo.

Lo educativo ofrece un amplio campo de análisis y reflexión. La disciplina es uno de ellos. Hay una disciplina que nos obliga no sólo a ir a clase sino a estudiar materias que no nos interesan o no queremos sencillamente. Este tipo de disciplina no tiene

ninguna potencia de dirección, no forma la voluntad, ni suscita el interés por el conocimiento.

Para que los maestros logren efectivamente despertar el interés y la atracción necesitan prescindir de esta disciplina. Sería el mayor logro de la educación. Se lograría que sus clases, sus enseñanzas, sus opiniones fueran tan interesantes para sus alumnos, los atrajeran, como cuando van a hacer las cosas que les son prohibidas. Que la educación llegue a ser atractiva, hermosa, deseada, esa debe ser nuestra búsqueda.

Hasta ahora la escuela está en contra del deseo, el deseo en todos los sentidos. Por ejemplo, uno como estudiante tiene la sensación y la convicción de que la clase es lo más indeseado del mundo, es un estado de intimidación, donde se debe permanecer atento y callado frente a algo que no interesa ni motiva. En cambio, el recreo es una maravilla, es algo que se desea, es lo contrario de la clase. ¿Cuándo ocurrirá que la clase sea tan deseable como el recreo?,

Enseñar es incitar a amar lo que uno desea, todo lo demás son catálogos, enseñanzas huecas, datos de profesores.

El trabajo de Humberto Quiceno hace un análisis histórico de una tragedia colombiana: la educación para la uniformidad, la educación inhibitoria del pensamiento, el deseo y el saber. Una educación realizada para que los individuos no actúen, para que no sean sujetos de su historia, que es una manera de impedir, de controlar el pensar y el actuar.

A esta realidad no escapa la escuela activa, identificada con el pensamiento liberal de los años 30. Su ideario civilizador en el fondo era una educación domesticadora. Domesticadora para el trabajo y las demandas del naciente capitalismo. Es una escuela que no tiene en cuenta el problema fundamental y esencial de la enseñanza: abrir un campo en el cual se pueda pensar y no simplemente o exclusivamente crear un mercado de profesionales donde haya médicos, ingenieros, abogados, etc.

Es muy distinto abrir un mercado de profesiones, una demanda de trabajo calificado, que abrir un campo de pensamiento en el que la gente pueda pensar, pensar contra sí mismo, contra lo establecido, dudar, dudar de si mismo, dudar de lo que se ha

creído, de los otros, de los poderosos, dudar de los débiles. Aprender y entender y no ser simplemente un especialista, una fuerza de trabajo alta o medianamente calificada. Alguien que no sólo sabe realizar un trabajo sino que también sabe quién es él, en qué sociedad vive, qué busca. Si la educación no da cuenta de este aspecto, es una fatalidad cultural.

Es importante que los luchadores por la educación y con ellos el Movimiento Pedagógico, entendamos claramente que si la educación no enseña al hombre a luchar por sí mismo, a criticase a sí mismo, a criticar a la sociedad en que vive, esa educación es nefasta, es simplemente una manera de integrar a los individuos como robots a la calificación de fuerza de trabajo. Es algo esencial, a cuya clarificación y entendimiento contribuye el presente trabajo.

Hay una relación necesaria, generalmente mala, entre educación y autoridad. La autoridad no ha sido nunca buena educadora. Esto ya lo sabían los griegos. La educación no es ni debe ser necesariamente domesticación. Cuando la educación no es más que convertir al otro en la imagen que nosotros tenemos del deber ser, es una mala educación.

Cuando, por el contrario, la educación permite al individuo pensar por sí mismo y ser lo que él quiera, es una educación deseable, aunque muy dificil de alcanzar, porque la educación ha sido casi siempre obligación, imposición, deber de llegar a ser lo que determinen los que mandan.

Para que la educación no sea domesticación, debe ser racional. Platón sostenía que no hay nada más profundo que la exposición de algo racional, entendido como lo demostrable, que es bien distinto a la imposición.

El hombre racional no es un ser impositivo. No hay nada más igualitario que la razón. Racional es quien presenta sus puntos de vista "en gracia de discusión", respetando el criterio del otro. Un dictador ordena. Un esclavo suplica o se acoge. Racionalisnio es lo mismo que igualitarismo. No hay igualdad efectiva entre los hombres sino en la razón.

El trabajo de Humberto Quiceno justamente muestra que en nuestro medio educativo no ha existido una pedagogía racional

ni en sus modelos educativos, ni en los discursos que hablan de la educación, en sus prácticas y métodos de enseñanza, ni en las relaciones de la educación con la cultura y la política. Ello explica el autoritarismo, el dogmatismo, la intolerancia, el individualismo improductivo y sectario que recorre nuestras aulas y la sociedad.

Donde no existe racionalidad no puede existir la democrcia, sólo se puede hablar de ella o actuar en su nombre, incluso gobernar.

Platón para responder ¿qué es la democracia?, se hace esta pregunta: ¿de dónde proviene el poder legítimo y efectivo del capitán de un barco? Y respondía: por ser el que mejor conocía los vientos, los mares, la geometría, la astronomía, y no porque lo hubieran nombrado los marinos, o se hubiera tomado por la fuerza el barco, en cuyo caso sería un tirano. Su autoridad era legítima y efectiva porque sabía más que todos los demás marinos de aquello que a todos interesaba. Una bella idea sobre el origen y legitimidad del poder, pero desgraciadamente no suficiente. Insuficiente por cuanto podría ocurrir que la inmensa mayoría de la tripulación quisiera ir a un lugar distinto al que quiere el capitán, en cuyo caso el poder legítimo es el de la tripulación, también la mayoría puede tener la razón en un momento determinado.

El verdadero problema de la democracia es que la gente tiene intereses y esos intereses no son lo mismo que el saber, o no siempre están en correspondencia con el saber o con lo que él aconseja. Los campesinos saben que requieren tierra, sin necesidad de que existan burócratas o políticos que les señalen tal urgencia; la gente desempleada sabe y necesita un empleo; también es preciso que la gente tenga expresión y posibilidades políticas y las gentes lo saben.

De la misma manera, en la educación lo que necesitamos no son técnicos o misiones extranjeras, sino hombres que quieran educar y quieran educarse a sí mismos, pensar la educación y lo que hacen. Lo que está implícito en el libro de Humberto Quiceno, con lo cual me identifico plenamente, es un llamado a los educadores, a los maestros colombianos para que se eduquen

a sí mismos, luchen por sí mismos por una nueva sociedad, y para ello necesitan de su autonomía, de su racionalidad, ser sujetos de su historia y de su labor pedagógica y educativa.

Bogotá, marzo de 1988

LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN *

LA DEMOCRACIA, aunque tiene una larguísima historia, es dificil de definir. Antes de ofrecer una definición de democracia es importante hablar de sus dificultades, de sus exigencias, y de todo lo que cada uno de nosotros tiene en contra de ella.

En estas condiciones un criterio de democracia reclama mucho de nosotros.

DIFICULTADES DE LA DEMOCRACIA

En primer lugar la democracia implica la aceptación de un cierto grado de angustia. Dos ejemplos muy antiguos podrían servir para tratar de explicar esta primera y curiosa exigencia de la democracia. Grecia, a pesar de ser una sociedad esclavista, tenía a su modo una democracia, y desde el punto de vista ideológico era una sociedad pluralista. Se podía ser partidario de un materialista o de un idealista (de Heráclito o de Parrnénides)

* El presente texto fue publicado inicialniente en el libro *Estanislao Zuleta 1935-1990*, editado por el Grupo de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja en junio de 1990

sin que por ello pasara algo, aunque había limitaciones. Sócrates, quien fue demasiado lejos en su dureza racionalista, fue condenado a muerte. El caso de Anaxágoras no fue tan grave; fue expulsado por haber afirmado que el Sol no era más que una piedra ardiente, y como éste estaba ligado a todos sus mitos, la definición resultó demasiado dura para el público griego. Sin embargo la democracia griega, a pesar de ser funcional e importante, era supremamente limitada ya que estaba restringida a una parte minoritaria de la población.

Muy probablemente en la democracia griega se encuentre una de las razones que explican el origen de la ciencia. El hecho de que los griegos no tuvieran un dogma intocable, un gran texto sagrado (el Corán, la Biblia, los sermones de Buda o cualquier otro) con relación al cual pudieran ser tratados, ya no en términos de verdad o falsedad, sinc de herejes u ortodoxos, contribuyó a no limitar su pensamiento.

Existían desde luego religiones en Grecia y, sobre todo, la mitología exaltada por los poetas (Homero, Hesíodo, etc.); pero no había dogmas en manos de una casta que tuviera un poder real. Esto es interesante porque es la libertad la que hace posible la lógica y da lugar a la ciencia, y no al revés. La idea expresada en la afirmación "la verdad os hará libres", expuesta en el Evangelio de San Juan, sería mejor invertirla. Es la libertad la que nos obliga a ser verdaderos en los juicios; como no podemos imponer una autoridad intocable, tenemos que aprender a discutir y a demostrar. La necesidad de discutir genera la lógica que termina por ser la matriz de todas las ciencias. Aprender a demostrar, porque no se puede imponer, es un criterio decisivo para el desarrollo de la ciencia.

Antes de los griegos ya había ciencias; los egipcios tenían una geometría práctica, conocían la manera de reducir áreas de diversas dimensiones a una unidad de medida y manejaban muy bien la geometría plana y la geometría espacial como lo demuestran sus canales y sus pirámides. La practicidad de estas ciencias, no fundadas por los griegos, y la necesidad de la demostración (como ocurre en la geometría euclidiana, que procede sistemáticamente, y resulta accesible para cualquiera que

siga el proceso) sirvieron para que el saber no fuera propiedad de una casta ni estuviera escondido en libros herméticos, sino para que, por el contrario, fuera un saber abierto. La idea de "ciencias ocultas" es una contradicción en los términos, como el hielo frito. La ciencia es abierta y accesible y no puede estar en las manos de una casta cerrada.

LA DEMOCRACIA ES FRÁGIL

La libertad no solamente hizo posible la aparición de la ciencia en Grecia sino también de la tragedia. La carencia de un texto sagrado que haga las veces de referente absoluto o de dogma produce angustia, porque cada cual tiene que buscar en qué creer, una guía para su acción o para decidir su vida. Es muy fácil elogiar la democracia, pero es muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia es aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo.

La tragedia no consiste en que ocurra una cosa triste, horrible o espantosa: la muerte de un niño amado es algo dolorosísimo, pero no es una tragedia. La tragedia ocurre cuando se enfrentan dos alternativas igualmente válidas, pero que resultan contradictorias e incompatibles y entre las cuales hay que decidir. Si la situación de Antígona resultó trágica fue precisamente porque tuvo que enfrentarse a dos alternativas incompatibles: su creencia en las leyes de la ciudad, y la situación del entierro de su hermano (y padre) Edipo. Las leyes de la ciudad prescribían que Edipo no podía ser enterrado, y tenía que ser abandonado a las aves en el campo; ella, movida por su amor, quería hacerle los honores del entierro, llorarlo y ejercer su derecho a hacerlo. Los griegos tenían un aprecio inmenso por la ciudad; ésta era parte del propio ser. La ciudad era un referente de definición de la identidad más hondo y mas íntimo que la familia, como nosotros hoy dificilmente podríamos imaginar. Entonces, Antígona se enfrentó al rey de Tebas, con palabras inolvidables, a sabiendas de que su enfrentamiento podía costarle la vida: "Sé que está prohibido hacer lo que hice, pero las leyes que seguí no son las leyes de la ciudad; también sé que no

son las leyes que tú dictas, porque no son ni de hoy ni de ayer sino de siempre, porque están escritas en el corazón humano".

Abraham, por el contrario, vive en un contexto diferente. El judaismo antiguo es un mundo donde existe la tranquilidad y la seguridad de una autoridad indiscutible, garantizada y definida. Allí no hay tragedia. Abraham tiene una guía absoluta: la voluntad de Dios, de quien se siente acompañado y elegido para ser guía de su pueblo. Cuando llega a Egipto, ocurre un hecho sobre el cual los griegos habrían producido quién sabe cuántas tragedias. Al faraón le gusta Sara, su esposa. Frente a este hecho, la hace pasar por su hermana y la entrega al harén del faraón, porque su deber era llevar a su pueblo a Egipto para que allí pastaran sus ganados y no perecieran en la sequía. Su deber era muy claro porque era una orden divina. Abraham no tenía dudas y no tenía tampoco que inventar su conducta ni decidir entre dos alternativas -ambas amadas- porque estaba guiado por una palabra sagrada, que decidía por el.

Pensar por sí mismo es más angustioso que creer ciegamente en alguien. Nombrar algún líder, algún guía, cualquiera que sea el nombre que le demos (Hitler, Mao Tse-Tung, Khomeini, etc.), genera un entusiasmo enorme porque libera de la angustia, de la responsabilidad, de la duda sobre si lo que estoy haciendo realmente está bien hecho o no. La palabra del líder nos economiza todos esos problemas.

El hecho de que un pueblo tan evolucionado como el alemán, salga como un solo hombre detrás de Hitler, después de haber producido la mejor cultura -Goethe, Marx, Beethoven y Kant entre muchos otros- nos permite ver que la democracia es frágil. Su fragilidad procede de que es difícil aceptar el grado de angustia que significa pensar por sí mismo, decidir por sí mismo y reconocer el conflicto.

DEMOCRACIA ES MODESTIA

En segundo lugar la democracia implica igualmente la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora;

que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay que aceptarlo resignadamente sino como resultado de reconocer el hecho de que los hombres, para mi desgracia, no marchan al unísono como los relojes; que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos o convicciones, debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría, con la esperanza de que la confrontación de opiniones mejorará nuestros puntos de vista. En este sentido la democracia es modestia, disposición a cambiar, disposición a la reflexión auto-crítica, disposición a oír al otro seriamente.

En realidad, no hay ningún teoría, de cualquier clase que sea, que pueda pretender un enfoque total, ni mirada alguna que globalice el paisaje humano en su complejidad. Los enfoques sobre un mismo objeto, cuando provienen de un pensamiento propio, se completan y se combaten a la vez.

Kant, que para su época y para la nuestra fue un gran maestro de la democracia, no amaba en absoluto el concepto de tolerancia; le parecía que era muy pretensioso porque parecía implicar la idea de que era inevitable tolerar las opiniones de otros, pero sobre la base de la convicción inmodificable de que "yo sé que tengo la razón". El concepto de tolerancia no le parecía especialmente fuerte ni adecuado para hablar de democracia; ésta, por el contrario, consiste en sentir alegría por las diferencias que puedan existir entre nosotros, en la certeza de que los conflictos son inevitables, y de que, a pesar de que no nos van a conducir a unanimidad alguna, nos van a enriquecer.

En tercer lugar la democracia implica igualmente la exigencia del respeto. Respeto no quiere decir lo que cierta ideología liberal imagina: dejar que todo el mundo piense lo que le venga en gana y hacer uno lo propio. Este tipo de respeto con-duce a un mosaico de microdogmatismos, en el que cada cual tiene su punto de vista y respeta el ajeno con tal de que no se metan con el suyo. Así ocurre en ciertas fastidiosas conversaciones de café en que hay tres personas con ideas distintas y fijas y toleran que uno hable de su manía, cualquiera que sea, con tal de que

después se calle y deje hablar al otro de la suya, y después al otro, que oye bostezando. Allí, por consiguiente, no hay ningún diálogo: hay tres monólogos.

Respeto significa, en cambio, tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo, sin desacreditar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente, tratando de saber qué grado de verdad tiene; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio sin caer en el pequeño pacto de respeto de nuestras diferencias. Muy a menudo creemos que discutir no es respeto; muy por el contrario, el verdadero respeto exige que nuestro punto de vista, sea equivocado total o parcialmente, sea puesto en relación con el punto de vista del otro a través de la discusión. Esta idea es tan antigua que ya está enunciada por Platón en la Carta séptima a los amigos de Dión de Siracusa.[19]

En un debate seriamente llevado no hay perdedores: quien pierde gana, sostenía un error y salió de él; quien gana no pierde nada, sostenía una teoría que resultó corroborada. Esta es una disputa muy distinta a la que se presenta en las guerras, en las que el que pierde nunca gana.

En cuarto lugar debemos reconocer que en el hombre existen profundas tendencias arcaicas, contra la democracia y, si queremos defenderla realmente, comencemos por reconocer una de sus mayores dificultades: nuestros orígenes no fueron democráticos.[20] En este sentido la democracia es maduración, superación de nuestros orígenes y afirmación contra nuestras tendencias a regresar a lo arcaico, que están siempre presentes.

Los psicoanalistas sostienen que el dogmatismo está inscrito en nuestro origen, porque los padres -seres que para nosotros son esenciales- nos inscribieron en un mundo que ya estaba

[19] PLATON, *Carta Séptima* en Obras Completas, Madrid, Editorial Aguilar, 1977, pág. 1569. (N. del E.).

[20] El lector puede consultar sobre el tema el ensayo del mismo autor *Tribulación y felicidad del pensamiento,* publicado en *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, FEZ, págs. 17-43. (N. del E.).

fijado de antemano. El lenguaje, por ejemplo, no es neutro. Nunca es simplemente denotativo. No se reduce a nombrar las cosas. Está cargado de interpretación. Nos ofrece un mapa del mundo completamente valorado. El lenguaje es, pues, nuestro dogma inicial.

Tal vez siempre conservaremos la añoranza de una palabra inobjetable a la que podamos atenernos como alguna vez lo hicimos, al aprender a hablar, a la palabra de la madre. En algún momento todos pasamos por una crisis que Piera Aulagnier llama "la prueba de la duda": el descubrimiento progresivo y doloroso de que los padres, aquellos "monstruos sagrados" de nuestra infancia, eran personas comunes y corrientes, que podían equivocarse y que muchas de sus opiniones eran dudosas o sencillamente erradas.[21] Este descubrimiento nos puede provocar resentimiento, rebelión, dolor, o llevarnos simplemente a buscar un reemplazo en el líder que elijamos. Por esto afirmamos que el dogmatismo es lo arcaico y la democracia no nos viene espontáneamente, sino como resultado de una conquista, como aceptación de la angustia, de la duda, de la duda sobre sí mismo y de pasar por "la prueba de la duda". Se han hecho descripciones muy notables sobre este punto. No pienso extenderme en él porque amerita una larga disertación. Quiero indicar solamente que nuestro origen mismo es el dogma, independientemente de dónde nacimos y del trato que nos dieron, por bondadoso y libertario que haya sido.

En el desarrollo progresivo de la democracia, es necesaria una afirmación positiva, no una afirmación resignada. La unanimidad nunca se consigue, se impone, y en realidad ni siquiera se impone, porque hay cosas que no se pueden imponer. Alguna pequeña reserva de libertad tiene el hombre en las peores circunstancias, bajo la dictadura más atroz o bajo la tortura. Un tirano puede, en esas condiciones, obligarnos a decir o a hacer cualquier cosa: arrodillarnos, llorar. Pero hay dos cosas a las que nadie puede obligarnos: a pensar y a amar. Todo

---

[21] AULANGIER, Pierü: Les destins du plaisir aliénation-amour-pasion, PUF, Paris, 1979. (N. del E.).

tirano fracasa en esta empresa cualesquiera que sean los métodos que emplee. Puede obligarnos a pensar como él, pero no lo logrará si no lo deseamos; si por temor a la angustia que significa pensar por nosotros mismos, llegamos a pensar como el tirano, lo convertiremos en un nuevo ídolo. Fue Dostoievski quien dijo que los hombres no habrían padecido tanto la esclavitud si no amaran tanto sus cadenas.[22]

Hay que comenzar por reconocer que la adhesión a la democracia sólo la lograremos en lucha contra nosotros mismos: contra nuestra formación arcaica, contra nuestros anhelos de seguridad o de dogma, contra el afán de idealizar a alguien de tal manera que no nos quepan más dudas, contra nuestra tendencia a despojarnos de la responsabilidad de la decisión y de la dificultad que implica el pensar por nosotros mismos.

Por todo ello la lucha por la democracia es frágil, ya que se trata de algo dificil de alcanzar. Es mejor comenzar por reconocer que es así. Muy probablemente conocer la vulnerabilidad y la fragilidad de la democracia, que la historia nos muestra de manera tan dramática, nos prepara para amarla. Cuántas bellas causas han terminado en la idolatría por un caudillo.

Formuladas las exigencias de la democracia es posible preguntarse entonces cómo la educación podría ser democrática. Comencemos por observar que en nosotros no sólo hay un anhelo de dogma, como ya lo hemos observado, sino también un principio de pensamiento y un principio de lógica inscrito en el lenguaje y en el diálogo. Las formas que desarrolla ahora la ética política más elevada, en los últimos libros de Agnes Heller o de Habermas por ejemplo [23] también están en nosotros.

Hay muchas cosas que se imponen a los niños, que también nos impusieron a nosotros y que, aunque son perfectamente arbitrarias, son necesarias. Hay normas que son comunes a todos

---

[22] DOSTOIEVSKI, Fedor. Los hermanos Kurumazov. Existen múltiples ediciones. (N. del E.).

[23] HELLER, Agnes, *La revolución de la vida cotidiana,* Editorial Materiales, Barcelona. 1979. HABERMAS, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus Humanidades. (N. del E.).

porque son prerrequisitos para podernos entender. Con respecto a ellas no podemos tomarnos la libertad de aceptarlas o no, como ocurre por ejemplo con la sintaxis. Si digo "ayer iré aquí", aunque hablé muy libremente, no dije nada, porque la sintaxis me obliga a usar la coherencia; puedo decir: "mañana vendré aquí" o "ayer fui allá", pero debo escoger una coherencia normativa. El léxico es impuesto y arbitrario. El niño preguntará, "¿por qué se llama a un vaso así?", y uno puede explicarle que puede llamarse de otras mil formas, pero es necesario que se llame de algún modo si queremos entendernos. Nos imponen un nombre, pero sería peor que no nos pusieran ninguno y nos permitieran su escogencia en la juventud. Prescindir del nombre sería la prepararación de un esquizofrénico, porque la construcción de la identidad misma nos lo impone por identificación y por oposición con los demás.

Platón encontró que había cosas efectivamente indiscutibles, como por ejemplo, la teoría de la contradicción, piedra angular de la lógica. Al final de *El Sofista*, dice así: "Dos proposiciones contradictorias sobre el mismo objeto, al mismo tiempo, desde el mismo punto de vista y en las mismas relaciones, no pueden ser ambas verdaderas".[24] Esa es la primera proposición que Platón consideró innegable. Al hablar de objetos distintos, podemos decir cosas contradictorias, verdaderas ambas, porque estamos hablando de cosas distintas. En casos simples, esto es evidente. En casos complejos no lo es tanto, y hay que saber si se trata realmente del mismo objeto. En una polémica entre un marxista y un liberal, por ejemplo, ambos son partidarios de la libertad. Sin embargo continuamente formulan proposiciones contradictorias porque no están hablando del mismo objeto y le dan el mismo nombre a concepciones distintas. El marxista llama libertad a un desarrollo de las posibilidades humanas basado en una determinada organización económica que permitiría a todos cierta igualdad y ciertas condiciones de vida. El liberal llama libertad a la libertad de expresión, a la libertad de prensa.

---

[24] PLATON, *El Sofista. o del ser*, en Obras Completas, Madrid, Editorial Aguilar, 1977, pág. 1011. (N. del E.).

Este tipo de diferencias es posible que resulten, al final, menos incompatibles de lo que hoy se cree.

Cuando Platón dice "el mismo objeto", es necesario definirlo bien. Podemos decir de un ser que es muy pequeño o que es muy grande porque pudo haber crecido; pero no podemos decirlo al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista, porque las cosas pueden resultar completamente diferentes si están vistas desde distintos ángulos. Para ilustrar esto, me gusta contar la siguiente anécdota: "Animales inofensivos: el tigre, el león y la pantera; animales altamente peligrosos: la gallina, el ganso y el pato", decía una lombriz a sus hijitos. Se puede decir que un hombre es muy pequeño o que es muy grande: si lo relacionamos con un elefante, es muy pequeño; si lo hacemos con una hormiga, es muy grande; pero, estableciendo relaciones de ese hombre con un mismo objeto, no podemos decir ambas cosas.

La lógica, como la gramática, es una ciencia reflexiva, porque nos hace conscientes de algo que todos implícitamente sabemos. En este sentido es muy interesante hacer la práctica (alguna vez lo intenté) de enseñar lógica a los niños. No les estamos enseñando lógica propiamente, sino haciéndolos conscientes de algo que saben. Hay varios juegos y muchas preguntas posibles para realizar esta práctica. Es importante hacerlo con niños del mismo nivel lingüístico, que generalmente son de la misma edad o de edades muy parecidas, para mantener vivo su interés en los problemas que les planteamos.

Los niños conocen las 16 proposiciones de Aristóteles, maravillosa conquista del genio griego, matriz de toda ciencia, tan importante como para que, según Bertrand Russell, toda la matemática moderna siga funcionando con ellas. El problema planteado es hacer al niño consciente de que sabe lógica en concreto. Por ejemplo, a un niño de cuatro años, que está sentado al lado de su madre, si llaman por teléfono, le decimos: ¿Por qué no vas a contestar, que debe ser tu mamá? El niño se ríe y dice que la madre no puede ser porque ella está allí. Él conoce la no ubicuidad, no la conoce con ese término, pero sabe que la misma persona no puede estar en dos lugares al mismo tiempo.

La compleja teoría de la causalidad, que Aristóteles plantea en su física, la saben los niños y, si se les expone de una manera suficientemente sencilla, pueden generalizar y comenzar a hacer el juego de clasificar el mundo por las causas. En una forma muy sencilla podría formularse así: hay cosas que nacen: los pollitos, los niñitos, los arbolitos; hay que cosas que se hacen: los pocillos, las sillas, las mesas, los vasos; y hay cosas que se forman: las piedras, los ríos. Sólo hay tres tipos de cosas: las que nacen, las que se hacen y las que se forman. En el bachillerato presentan la lógica de Aristóteles como algo muy complicado cuando en realidad no lo es. Cualquier niño la sabe y puede estar a su alcance generalizando a partir de lo que ya está en él.

Un problema de primera importancia es la racionalidad en la educación. El discurso del maestro no debe ser dogmático. Cualquier discurso puede serlo independientemente del tema. No es necesario que sea la religión. Si al enseñar las leyes de la multiplicación y exponer que menos por más da menos, el alumno pregunta, “¿por qué?”, y no sabemos responderle, estamos haciendo una enseñanza dogmática.

Somos dogmáticos cuando no hacemos el esfuerzo por demostrar. La demostración es una gran exigencia de la democracia porque implica la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce o se le obedece. La demostración es una lección práctica de tratar a los hombres como nuestros iguales desde la infancia.

El niño necesita, por una parte, que su espontaneidad se exprese sin temor y, por otra, que le pongan tareas en las cuales pueda fallar. Cierta educación libertaria puede tender a convertir la educación en un "dejar hacer", por ejemplo cuando se propone a los niños "que pinten lo que quieran y como lo quieran". Eso está bien en un primer momento. Pero no insistamos en que todo lo que hacen es sensacional, muy expresivo y muy bello. Aprender a fracasar es algo importantísimo en la vida. Una enseñanza que no enseña a fracasar -dice Freud- es cómo "mandar a alguien en una expedición al polo norte con un mapa de los lagos italianos". Si no se tiene la oportunidad de fracasar,

tampoco se tendrá la oportunidad de triunfar, de vencer una dificultad y sentir satisfacción por ello. Es importante que dejemos actuar a los niños con espontaneidad, pero debemos decirles también, con toda franqueza, si lo que han hecho les quedó bien o no, para que puedan tener la alegría de que triunfaron sobre sus dificultades. En la educación es importante adquirir el amor a vencer las dificultades reales. Aquel que lo logra está más lejos que nadie de la tentación de la droga, porque no hay píldora alguna de la victoria que sustituya la felicidad de haber vencido con esfuerzo, con trabajo, una dificultad. Quien ama ese tipo de felicidad no la buscará en el consumo ni en el dinero como en un dios que lo permite. ■

KANT Y LA EDUCACIÓN

VAMOS a considerar el enfoque que Kant propuso, ya al final de su vida, sobre el tema de la educación. Sin embargo es importante hacer antes un recuento sobre algunos problemas preliminares que se presentaron, tanto en su obra teórica como en su vida, que constituyen antecedentes muy va-liosos con respecto a sus consideraciones finales sobre la universidad y la educación.[25]

Las premisas del racionalismo

Como punto de partida es importante tener en cuenta que en la parte de su obra donde resulta más nítido, más exigente y más intransigente su planteamiento sobre la racionalidad y el racionalismo, como es la última parte de la *Critica de la razón pura*, doctrina trascendental del método,[26] Kant no considera los problemas que plantea la educación -la universidad, sus faculta-

[25] Kant publica en 1798, seis años antes de su muerte, el libro El conflicto de las Facultades, que puede considerarse como el texto en el que alude directamente al tema de la educación y la Universidad. Su idea es desarrollar una reflexión sobre las ciencias y su organización en la universidad, desde el punto de vista de sus relaciones con el Estado y la Administración Pública. (N. del E.).

[26] Algunas de las principales referencias que el autor hace a Kant son tomadas de esta última parte de la *Crítica de la razón pura*. Recomendamos su lectura previa. (N. del E.).

des, sus relaciones con el poder, etc.-, sino que asume la razón como razón pura, como práctica de la critica y de la demostración. Por ello es importante ver cómo consideraba Kant los derechos y los deberes de la razón en el momento en que no está considerando problemas como los que plantea la educación.

Con respecto a los derechos de la razón Kant afirma, en primer lugar, que quien busque en ella luces -para la acción o para el gobierno, por ejemplo- no puede prescribirle una dirección ni tampoco imponerle límites sobre aquello que debería o no ser objeto de su competencia. Resulta contradictorio buscar ayuda en la razón y, al mismo tiempo, prescribirle un partido, una tesis o una doctrina.

En segundo lugar, Kant presenta como otro derecho fundamental de la razón la publicación y el debate. La razón debe tener la posibilidad de ser debatida por el público. En la *Crítica de la razón pura*, en el pequeño *ensayo ¿Qué es la Ilustración?* y en muchas otras partes, ha dicho muy claramente que el derecho a publicar es incluso un derecho esencial desde el punto de vista de las libertades políticas. Reconoce que la libertad política no puede consistir en el derecho a hacer cualquier cosa. Ningún tipo de constitución -por democrática que sea- podría permitir el ejercicio del desacuerdo de manera inmediata; pero a lo que sí debe acceder es al derecho a la publicación. Para tomar un ejemplo suyo, un individuo puede estar en desacuerdo con el sistema vigente de impuestos, pero eso no significa que el Estado pueda permitirle que deje de pagarlos; en cambio, sí debe aceptar que proteste públicamente e incluso organice un partido que proponga un sistema diferente de impuestos. En esta distinción reconoce finalmente que la razón puede ser limitada con respecto a la publicación, y que muchas de sus tesis deben quedar como tesis internas de la vida universitaria, porque siendo externas podrían dar lugar a conflictos ilegales -en el sentido de la razón- a demagogias y otros problemas semejantes. En principio, es contradictorio que la razón esté limitada por una potencia cualquiera. Kant hace alusión a supuestos intereses públicos, o a un supuesto bien común. Sin embargo, él mismo se encontró con graves dificultades en su vida por sostener este

punto.

Kant se refiere también a los deberes de la razón. El tema es tá presente en toda su trayectoria intelectual y ya había sido considerado antes en *La lógica* y después -muy claramente también- vuelve a ser objeto de la Crítica del juicio. En el texto que comentamos Kant se refiere, ante todo, al deber de la razón de ser consecuente. El debate consigo misma, dice en la *Crítica de la razón pura*, es una necesidad permanente de la razón, porque de sí misma deben surgir los argumentos contra la tesis que se está sustentando. El principio de la honestidad, al que Kant se refiere de manera muy brillante, es casi imposible de sostener. Consiste en no presentar aquellos argumentos en los que no se cree en el fondo y de los cuales uno mismo sospecha. Este principio está planteado no solamente con referencia al debate con el otro, sino también al debate con uno mismo.

Las exigencias del debate con el otro están ya formuladas en la tradición racionalista. Se encuentra en Platón en el *Gorgías*, o de la retórica, en la *Carta Séptima a los amigos de Dion* y en otros textos. Consiste en que si vamos a argumentar contra la idea expuesta por alguien, sólo debemos hacerlo en el sentido de la razón, es decir, dando a los argumentos del otro tanta fuerza como se pueda, hasta el punto de que si éste se equivoca en su manera de argumentar o de ejemplificar, tenemos que ayudarlo a argumentar y a ejemplificar mejor. De lo que se trata es de no caer en un tipo de discusión que podríamos llamar despectivamente "parlamentaria", en la que se aprovecha la imperfección o el error en la exposición del otro para hacerlo quedar mal. Hay que hacer justamente lo contrario. Pensar en el lugar del otro y decir desde su punto de vista lo mejor que se pueda decir.

Este principio está muy ligado a la idea de ser consecuente, una de las tres reglas de la racionalidad que Kant formula. Si las consecuencias necesarias de la tesis de que hemos partido resultan contradictorias o incluso absurdas, debemos abandonar dicha tesis. Seguir sosteniendo una tesis cuyas consecuencias necesarias son contradictorias o absurdas, es puro empecinamiento.

Planteado en términos de la razón pura esta formulación parece evidente. Sin embargo, desde el punto de vista práctico,

puede resultar en una verdadera catástrofe. Si la tesis de la que partimos ha servido como base para la construcción de gran parte de nuestra vida -una doctrina religiosa a partir de la cual hemos llegado a ser sacerdotes; una práctica más o menos etérea de psicoanálisis o marxismo, etc.- se entiende la dificultad que genera en la vida práctica la exigencia de ser consecuentes y estar dispuestos a reconocer que todo lo que hemos sostenido hasta un determinado momento es falso, porque con base en esas creencias no solamente se han realizado cosas, sino que se han establecido relaciones e incluso amores. Piénsese en la clase de duelo que significaría un "no" frente a algo que ha vividó en nosotros como una antigua condición de nuestra vida y que no podemos declarar de buenas a primeras como un absurdo.

La razón pura es, pues, una compañera de vida bastante dificil, es casi una fatalidad, con la cual es dificil compartir. Los deberes de la razón pura resultan casi autodestructivos. Si alguien tratara de encarnarlos requeriría de una falta de empecinamiento total y de una disponibilidad a cambiar dificil de lograr en la vida práctica.

Sin embargo, como posición de la razón, este planteamiento no puede ser objetado. En la *Crítica de la Razón Pura* Kant tiene una idea supremamente alta de la razón. Parte de la afirmación de que una razón teórica, o especulativa -hoy en día está muy desacreditado el término, pero no ocurrría lo mismo en la época de Kant- busca la verdad pero no propone ni ordena nada. Kant creía fácil, o al menos posible, esta separación: plantear algo como verdadero pero sin proponer, ni decidir, ni ordenar.

Kant encuentra que la razón pura está envuelta en una serie de conflictos que se derivan del desarrollo mismo de la razón y que no es posible solucionar.[27] El asunto más conocido es el juego de las antinomias, que consisten en la oposición de tesis y antítesis que pueden ser consideradas falsas al mismo tiempo.

[27] Ver Kant. *Crítica de la razón pura, La Dialéctica trascendental,* Libro Segundo, segundo capítulo (La antinomia de la razón pura), Editorial PorrúaMéxico, 1976, págs. 196-219. (N. del E.).

Por ejemplo, la tesis de que el universo tiene límites o tiene un origen, puede demostrarse que es falsa; sin embargo, Kant considera que sobre su antítesis -e1 universo no tiene un origen ni tiene límites- podría plantearse lo mismo. Si digo que el universo tiene límites -entendiendo por universo no un determinado grupo de galaxias, sino todo lo existente - entonces se me puede contestar con bastante rigor que no es posible poner un límite al universo, porque un límite -por definición- implica un más allá y un más acá; podría hablarse de un límite en el universo, pero no del universo. En ese caso, sería lo mismo que hablar de un límite del espacio. Aquí se nota más clara la contradicción.

De la misma manera, puedo hablar de un origen en el tiempo pero no del origen del tiempo. La noción misma de origen -cualquiera que sea el terreno donde se sitúe- implica un antes y un después. Por tanto, resultaría contradictorio proclamar la idea de un origen del tiempo porque supone convertir el tiempo mismo, en el que están todas las épocas, en una sola época. Convertir el tiempo en una época supone decir que el tiempo tuvo un origen. Y eso es contradictorio.

Ahora bien, plantear que no hay un origen del mundo o que existe un espacio ilimitado, es algo que se nos hace inconcebible. Pero una cosa es lo contradictorio y otra cosa lo inconcebible. Lo contradictorio necesariamente es falso; pero lo inconcebible no, porque el hecho de que no podamos concebir algo, no es un argumento suficiente para declararlo falso.

Es fácil demostrar que existe un desequilibrio entre las tesis y las antítesis así formuladas. El mismo Kant, después de que termina la exposición, reconoce este desequilibrio en el capítulo más notable de la *Crítica de la Razón Pura*, que se llama, *Del cálculo de la razón en el conflicto consigo misma,*[28] donde el conflicto "consigo misma" consiste precisamente en el juego de las tesis y las antítesis. En realidad, plantea Kant, no hay objeciones lógicas posibles a las antítesis, ni éstas tienen nada en contra del entendimiento.

[28] Kant, Opus cir, págs. 220-225. (N. del E.) .

Kant propone por ejemplo la libertad como la tesis y el determinismo como la antítesis. El interés de la razón es sostener la libertad, pero entonces encontramos que ya no estamos tan claramente en el ámbito de la razón. Lo interesante de tener en cuenta con la afirmación de la idea de libertad -e1 mismo Kant lo confiesa claramente- es que si no lo hacemos, se hunde la noción de responsabilidad y, con ella, la moral y la religión. Pero entonces es el interés de la moral y de la religión lo que allí habría que defender.

Aquí nos encontramos frente a un problema. La libertad es un tema supremamente dificil porque es una idea que se puede refutar y, para eso, no se necesita llegar hasta la formulación de la tercera antinomia de Kant. Spinoza había formulado un determinismo radical y consideraba a la libertad simplemente como un equívoco de la conciencia, como el nombre que damos a la ignorancia que tenemos de las causas de nuestros actos: "Los hombres se figuran ser libres, porque tienen conciencia de sus voliciones y de su apetito, y no piensan, ni aún en sueños, en las causas que les disponen a apetecer y a querer, no teniendo conciencia alguna de ellas.[29]

Pero si, por ejemplo, queremos sostener que la libertad es una ilusión (lo que sería muy próximo a Spinoza), también podríamos llegar a la conclusión, cercana al psicoanálisis,de que es una ilusión necesaria; es decir, nadie podría vivir sobre la base del determinismo, sin la ilusión de la libertad. Y ese sería entonces otro problema. Pensemos ahora cómo serían de difíciles las relaciones con los otros si quisiéramos ser consecuentes con la premisa de que todo lo que un individuo hace es porque está determinado a priori. Si así fuera, sería ridículamente tonto que nos produjera rabia el hecho de que alguien nos pegara una cachetada, porque él estaría determinado a hacerlo. ¿Qué ocurriría si de pronto al otro le provoca pegarnos otra cachetada? Imagínense la situación tan curiosa que se nos presentaría con respecto a la educación si le dijéra-

---

[29] SPINOSA, Baruch, *Etica*, Apéndice a la primera parte, Editorial Porrúa, México, 1977, pag. 29. (N. del E.).

mos a un muchacho que está untando excrementos en la cortina, que lo que está haciendo es algo que está determinado a hacer por diversas causas. El educador no puede no suponer que es libre, por lo tanto, lo regaña como si lo hubiera hecho libremente.

Podríamos ser spinozistas en una forma absolutamente consecuente y declarar que estamos determinados, que eso de la libertad es una simple ilusión, que la unidad del yo es una ilusión o que la identidad es prácticamente un juego de espejos. Pero el problema es que hay ilusiones sin las cuales no se puede vivir. Nietzsche se mortificó bastante con la teoría del determinismo y, a propósito de esta antinomia kantiana, planteó una fórmula supremamente brillante: el que niega el determinismo es un tonto, el que lo siente está loco. Según su idea entonces, el determinismo no se puede negar, pero tampoco se puede aceptar como si fuera cierto.

Es bueno llevar la discusión kantiana de la razón hasta plantear el problema de las antinomias en la vida práctica. Los jueces, por ejemplo, para saber dónde enviar a los reos -si a la calle o a la cárcel- no solamente hacen determinadas concesiones a la religión establecida, sino que también están interesados en el tema de la responsabilidad y de la libertad. Si tomaran la decisión desde un punto de vista puramente científico “lo que hizo el señor estaba determinado a hacerlo”- entonces todas las nociones que se articulan alrededor del asunto, como la culpa, el dolo o la pena, se desbaratarían en el proceso jurídico. Por tanto, no se trata solamente de una concesión, sino que además es un problema de vida.

Volviendo al ejemplo anterior hay que reconocer que para nosotros es muy dificil concebirnos en un universo sin puntos de partida, o en un proceso de causalidad en el que podamos liquidar la noción de origen. Eso genera más angustia que pensar en un universo cerrado, del que podemos imaginarnos un comienzo y un fin, y que por tanto es más compatible con nuestros referentes cotidianos y con la idea de un padre y de algunas entidades predecibles. Eso resulta menos extraño que la verdad. Pero no debemos olvidar que la libertad es una cierta ilusión que

no logra ser compatible con una noción de determinismo. Los intentos kantianos por organizar un segundo determinismo -un determinismo de la razón- son completamente fallidos. Este es un punto en el que ni siquiera quiero detenerme.

La razón, pues, cuyos principios son tan rígidos, tiene necesariamente que hacer concesiones a la vida, a la dificultad de vivir con ella. Todo el criticismo y el rigor de su pensamiento, no le facilitaron la vida a Kant, a pesar de que trató de hacerlo. No se le ocurrió casarse. Con esas ideas un individuo casado produciría risa pues, como decía Nietzsche, un filósofo casado pertenece al orden de la comedia. Y si ese filósofo es Kant, ni hablar. A pesar de haber escrito todo un tratado sobre la critica de la razón práctica, cualquier problema práctico se le hacia casi irresoluble como por ejemplo escribir una carta de recomendación para su criado saliente, sin mentirse ni mentirle a nadie. Trataba de no hacer nada que no estuviera comprendido en la exigencia del imperativo categórico. Pero eso es casi imposible.

Para Kant, pues, los deberes de la razón pura conllevan las exigencias más extraordinarias. Cualquiera podría estar de acuerdo con la regla de ser consecuente, pero hay que ver lo que significaría si intentara aplicarla. Esta concepción de las exigencias de la razón se constituye entonces en un antecedente muy importante con respecto al tema de la educación.

La Revolución Francesa y el conflicto con la censura prusiana

Otro elemento muy importante, que podríamos considerar como antecedente del tema de la educación es la Revolución Francesa. Para Kant, como para todos los grandes hombres de su tiempo, la Revolución produjo un inmenso entusiasmo pero también creó muchas dificultades. En la biografía de muchos personajes alemanes de la época -Goethe, Hegel y, desde luego, Kant- se puede comprobar que la Revolución Francesa, que era inicialmente la esperanza extraordinaria de un mundo nuevo, se trastocó rápidamente en un extraordinario desengaño, al descubrir

que la libertad en el poder era el terror y que a nombre de la diosa razón se justificaba la guillotina.

Kant, sin embargo, mantiene su optimismo racionalista fundado en el pensamiento de la Revolución Francesa. En el momento en que escribe *El conflicto de las facultades*, la Revolucion había pasado por el período del terror y por tanto ya no podía tratarla con el mismo entusiasmo de antes. Por este motivo afirma: "La revolución de un pueblo lleno de espíritu, tal como la hemos visto desarrollarse ante nuestros ojos, puede prosperar o fracasar; puede abundar tanto en horrores y miserias, que una persona bien intencionada que creyese poder afrontarla con éxito por segunda vez tenga que llegar a la conclusión que no vale hacer el experimento a tanta costa; esta revolución, digo, despertará, sin embargo, en el ánimo de cuantos asisten a ella como espectadores (pero a condición de que no se vean envueltos en ella) un eco de deseo rayano casi en el entusiasmo y cuya exteriorización lleva aparejado un peligro,[30] razón por la cual no puede tener otra causa que la de una predisposición moral del género humano".[31]

La simpatía en la Revolución Francesa se deriva del hecho de que en ella se expresa la tendencia del hombre hacia el progreso moral que, para Kant, significa la posibilidad de ser cada vez más racional. Para sustentarlo dice que los revolucionarios franceses encuentran, para seguirlos, a las gentes más capaces y con el máximo de entusiasmo; mientras que los enemigos de la Revolucion, por mucho dinero que distribuyan para atacarla, sólo encuentran gentes de segunda o tercera calidad humana. En esa simpatía hacia la Revolución habría pues una cierta disposición hacia el progreso humano, hacia la idea de que el mundo puede ser más racional. Es una idea de progreso ajena incluso a cualquier interés. Esta es una de las formas de su racionalismo optimista.

Pero, además de la experiencia de la Revolución, también se

---

[30] Se refiere a Alemania, desde luego.

[31] Cita tomada de CASSIRER, Ernest, *Kant, vida y doctrina*, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, pág. 472. (N. del E)

le presentó un conflicto con la censura prusiana al que es importante referirse.[32] En Alemania, donde también habían ocu-rrido cambios considerables, los nuevos ministros de Federico Guillermo enviaron una carta a Kant en la que le prohibían escribir. Todo ello debido a su libro La religión dentro de los límites de la pura razón[33] en el que el clero, especialmente, salía muy mal librado. La crítica señalaba que la religión revelada era muy mal tratada, y quedaba sometida a una vulgarización bastante burda, sólo apropiada para gentes que no tuvieran propia-mente moralidad. En el momento de presentarle la prohibición lo tildan de irresponsable, lo que resulta bastante curioso tratandose de él. Es de anotar de paso que el problema de la responsabilidad está muy presente en la producción de II conflicto de lasfacultades, con respecto a la responsabilidad de la universidad y de la educación. .

Kant responde a esta censura de una forma muy equívoca y muy maliciosa. Dice que no es cierto que su libro haga daño a la religión, porque no está escrito para el gran público sino solamente para conocedores, y las pocas personas que están dispuestas a leer libros tan dificiles no son personas que crean en la religión allí criticada; por lo tanto, a quienes lo entiendan no les hará daño alguno ni tampoco les parecerá dañino, con lo que insinúa que no lo entendieron ni el Emperador ni el Ministro. Es una disculpa tan maliciosa como era posible.

La Universidad y “el Conflicto de las Facultades”

Kant considera la universidad como una forma institucionali-zada del saber, que se concentra en un ámbito, y se divide por facultades, según las divisiones del saber.[34] Divide las faculta-des en dos grupos: las facultades superiores que son las de teología, derecho, medicina; y la facultad inferior que es la de

[32] Al respecto puede consultarse CASSIRER, Ernest, Opus cit, págs. 455-462. (N. del E.).

[33] Publicado en 1793. (N. del E.).

[34] Este es el punto que más ha sido comentado de su trabajo.

filosofia. Desde luego, no se nos escapa toda la malicia que hay allí, si bien no es fácil dilucidar cuales son los criterios para establecer la división.[35] La humilde posición de facultad inferior que asigna a la facultad de filosofia, a la que sólo le está permitido decir lo que piensa, se puede disculpar porque sus pretensiones son exorbitantes, muy similares a las de los filósofos gobernantes de Platón.

Según Kant, si la sociedad progresara en términos de una mayor racionalidad, la facultad de filosofia tendría derecho a intervenir -a "censurar" según su expresión- las manifestaciones públicas de los políticos, reyes, militares, etc. Nadie debería decir nada en público sin su visto bueno, puesto que sería una facultad especializada en diferenciar si las cuestiones son verdaderas o falsas. Y como nadie estaría interesado en afirmar cosas falsas, lo lógico sería que acudiera a esa instancia antes de hablar en público. ¿Se imaginan ustedes lo que ocurriría hoy en día si alguien exigiera a todos los que hacen campañas políticas por televisión, que pasaran por el Departamento de Filosofía a consultar la opinión de nuestros amigos profesores sobre sus programas? Kant cree que la cuestión puede llevarse hasta esos límites. Los poderes que le adjudica a la filosofia son impresionantes.

Kant llega incluso a plantear que la facultad de filosofia debe ser la encarnación de la razón. En este sentido su lenguaje debe ser puramente expositivo, opuesto a la seducción, a la intimidación o a la imposición. Este es un viejo sueño del racionalismo, que aparece ya en el Gorgias de Platón: la aspiración a un lenguaje que sea lo contrario de la seducción, de la retórica, de la intimidación, de la imposición, de la apelación a la autoridad, como quería Sócrates allí. Kant no hace distinciones -como algunos ahora- entre autoridades razonables y autoridades no razonables, porque considera que la autoridad misma es irracional y lo único racional es la demostración; lo demás es

[35] Una mayor información sobre las circunstancias en que se escribe el libro II conflicto de las Facultades puede encontrarse en CASSIRER, Ernest, Opus cit. págs. 466-474. (N. del E.).

persuasión, seducción o retórica. Para Platón, la imagen de la filosofia se opone a la oratoria o la retórica, como el maquillaje a la gimnasia o el simulacro a la cosa. La filosofia no debe inducir a nada, solamente demostrar. Kant presenta una concepción similar a la de Platón y con razones muy próximas.

De acuerdo con esta idea, el filósofo no debe tener ningún interés ni puede impulsar posición alguna, ni combatir, ni ordenar, ni prohibir; sólo debe demostrar. Su lenguaje debe ser constatativo (o constativo, como traducen otros) y no imperativo, sugestivo, o performativo (que consista directamente en un hacer), etc. Hay que tener en cuenta sin embargo que no es posible sostener esta división entre un lenguaje que ordena, sugiere, inhibe y actúa sobre los otros, y un lenguaje que denomina, formula, constata lo que existe, y determina sin actuar. No es posible separar de hecho estos dos tipos de lenguaje, pero todo sueño de un racionalismo absoluto llega a esta distinción. En términos de un racionalismo absoluto la razón es en última instancia lo contrario de la seducción, de la intimidación o de cualquier otra cosa que no sea la pura y simple demostración. Sus afirmaciones deben ser neutrales, expresadas en palabras que no sugieran ni despierten adhesión o repugnancia. Esas palabras, por lo demás, no existen en ningún idioma.

Kant, aunque concibe la universidad como una institución ligada necesariamente al saber, sabe que la universidad está vinculada con el poder. Una facultad de Derecho no puede comenzar a fundar las leyes sólo a partir de la idea de la ley, sino que debe entrar a considerarlas como resultado de una sociedad dada, con unas relaciones dadas. No se puede imaginar que está escribiendo en una página en blanco (como sugeriría otro sueño del racionalismo) sino que debe tener presente toda una serie de aspectos prohibidos desde siempre, sin los cuales probablemente no existirían los hombres, ni mucho menos las facultades de Derecho que, en cualquier caso, son posteriores a la aparición del hombre. El Derecho escribe siempre sobre una página ya escrita, la corrige y la acomoda. La medicina también, desde luego, al igual que la teología, aunque a esta última la podemos dejar un poco de lado, porque es la misma escritura de siempre

expresada en formas diversas.

Suponer completamente libre a la facultad de Filosofía es pretender realizar el sueño de que la filosofía, a partir de la razón, escribe en una página en blanco. Desde luego la trayectoria intelectual del mismo Kant no puede considerarse como la realización de esta idea. El trata de responder, como cualquier persona común y corriente, a las cuestiones que su tiempo le plantea; discute con sus antecesores y trata de encontrar un camino entre el empirismo y el escepticismo. Pero, desde luego, el racionalismo que lo anima sueña con fundarlo todo por primera vez.

En la concepción de Kant la facultad de Filosofía es libre, mientras las otras facultades están comprometidas. Pero como parte que son de la universidad -y en esto la exigencia de Kant me parece correcta- y mientras la universidad siga siendo universidad -lo cual no es seguro que siempre sea así, ni siempre fue, ni es necesario que siempre sea- tendrán un vínculo necesario con el saber, entendido como un saber racional, como un saber efectivo.-Al formular de manera clara y nítida el conflicto entre el poder y el saber, Kant se da cuenta que oponer conceptualmente una facultad libre a unas facultades vinculadas con el poder, es sobre todo describir un conflicto que siempre existirá.

Uno podría pensar la universidad desde un punto de vista estrictamente comercial, sin ninguna relación con el saber. Podría imaginarla como un factor productivo adaptado a una demanda efectiva; como una fábrica de gente que -según Marx- va a vender su fuerza de trabajo por un salario como profesionales en diferentes campos. Pero el problema es que al considerarla en términos exclusivamente mercantiles, la idea misma de universidad se pierde. Supongamos por ejemplo que en algún momento llegáramos a la convicción, rigurosamente demostrada por una perversa estadística, de que los adivinadores de la suerte tienen mayor demanda y mejores ingresos que quienes han estudiado filosofía (idea que no me parece tan traída de los cabellos). En consecuencia, podrían cerrarse las facultades de Filosofía para abrir las de quiromancia, y tendríamos así una mayor demanda de estudiantes y unas mejores posibilidades de

empleo, en una universidad que funciona sin la ilusión de una relación con el saber.[36]

Sin embargo, sin conflicto, hoy en día ninguna universidad puede declararse por fuera de una ilusión con el saber, como una entidad productora para un mercado, cuyas demandas y tendencias observa pasivamente. La universidad no puede existir por fuera del reconocimiento de que está inscrita en la producción de un saber efectivo. Existen, claro está, casos excepcionales. En el periódico de hoy sale un aviso que anuncia la fundación de la primera facultad de parapsicología en la Universidad Rosacruz de Cali. Pero lo que nosotros solemos considerar como universidad probablemente no se anunciaría así. No se necesitaría ser kantiano para darse cuenta de que una simple oferta para una demanda actual y vigente, sin ningún criterio de saber, no seria propiamente hablando una universidad. Es cierto que pueden existir toda clase de interferencias mercantiles con relación al saber o al conocimiento propiamente dicho, y yo sería el último en negarlo; pero el conflicto entre poder y el saber siempre existirá. Kant, a pesar de que partía de la idea de una diferenciación clara y nítida entre poder y saber, y de que oponía conceptualmente una facultad libre a otras facultades comprometidas con el poder, identificó claramente el problema del conflicto entre el poder y el saber como un conflicto que siempre estará presente. Para Kant la universidad se inscribe en el conflicto entre las exigencias de la razón y las necesidades del poder.

Las facultades superiores, de que habla Kant, no podrían tampoco escapar internamente a este conflicto. En cada una de ellas existiría una dimensión filosófica o crítica --en el sentido kantiano- y una cierta exigencia de verdad, que podría entrar en conflicto con la eficacia inmediata. Una facultad puede determinar sus departamentos por el criterio de la demanda, que es la que finalmente determina las diferencias entre las disciplinas,

[36] Esta suposición podría ser vista como una situación muy improbable pero no lo es. Según una estadística publicada recientemente el 55% de la población norteamericana entre 13 y 18 años cree en el horóscopo. Por eso una facultad de quiromancia no está tan alejada de las exigencias del mercado. Hoy en día la astrología tiene más acogida que la astronomía.

pero dificilmente puede renunciar a la idea de que el saber tiene que mantenerse como criterio, porque sin ello la universidad deja de ser tal.

En este punto, como en tantos otros, lo interesante de Kant es que sus exigencias son valiosas en la medida en,que las podemos considerar como ideales a los que, para ser considerados válidos, no exigimos una concreción histórica o una actualización.

La igualdad por ejemplo es un ideal. Ninguna sociedad ha producido ni producirá relaciones radicales de igualdad o de reciprocidad. El grado de interdependencia entre un adulto y un niño no es el mismo; el niño depende más del adulto, y seria bastante ridículo que fuera de otra forma. No obstante la igualdad es un ideal válido. Si bien ninguna sociedad puede encarnar radicalmente el ideal de la igualdad, las sociedades existentes difieren entre si en la medida en que se aproximan a él; y este ideal nos sirve además para establecer tipologías de sociedades.

La permanente exigencia de racionalidad, como ejercicio de la critica, es un ideal válido que debe formularse en la universidad. Por este motivo para Kant, una universidad sin facultad de Filosofía es una contradicción de términos.

Un ideal de racionalidad es por ejemplo el principio que enuncia Kant en la exigencia de pensar por sí mismo. En su formulación negativa quiere decir que el pensamiento no es delegable, porque entonces no seria pensamiento sino obediencia. Una cosa es seguir lo que otro diga -un partido, un comite central, un papa, etc.- y otra muy distinta es pensar por si mismo.

Se trata sin embargo de un ideal. Si alguien considera que puede pensar por fuera de una tradición, sacar de sí mismo las ideas sin necesitar de otra corroboración que la prueba de que él lo afirma, estaría colocando el pensamiento en una posición paranoica, para decirlo en términos psicoanalítico. Desde luego nadie puede pensar radicalmente por sí mismo. No obstante, la exigencia de pensar por si mismo es valida como ideal. Quien no haga más que repetir las frases de un caudillo idealizado -

cualquiera que sea su plumaje- es muy diferente de quien trata de examinar una tesis para saber si adhiere o difiere. Un ideal -explicaba Kant- no es una quimera. Es ideal porque no es realizable, pero eso no implica que sea secundario.

Vistas como ideales, las exigencias del saber y de la critica deben estar presentes en el conflicto interno de la universidad. Desde luego que el sueño do Kant de una facultad de Filosofia, que se exprese en términos puramente constatativos, y que sirva de consulta obligatoria para todos, nunca se realizará. Pero la exigencia de una libertad critica y de un afán de verdad es lo único que justifica la universidad como algo más que ttr a ftbrica de burócratas.

De acuerdo con Kant lo más importante que puede hacerse en la educación es abrir la posibilidad del debate. Sin embargo este ideal es muy difícilmente realizable cuando lo que nos encontramos es con una relación de intimidación entre el profesor y el alumno, en la que uno detenta el saber frente a otro que no sabe. Este tipo de transmisión está en contra de los ideales del racionalismo en todas sus formas (platónico, kantiano, etc). El pensamiento no pasa de un hombre a otro como pasa el agua de una copa a otra, por medio de una mecha de lana -dice Sócrates en El Banquete-; cada cual lo produce por si mismo o no lo tiene. Hay que incitar entonces a la producción del pensamiento; la dificultad de enseñar radica precisamente en no dejar pensar a los otros por sí mismos. La realización del ideal de pensar por sí mismo se enfrenta con toda clase de dificultades en la educación.

Cualquiera que sea el principio filosófico que asumamos el error mas grave de la educación lo constituye la violaciónal principio mas elemental de todos: no se debe alimentar a quien no tiene apetito. Así lo afirmaba Nietzsche, que no era propiamente un racionalista. Heidegger, por su parte, plantea que la única posibilidad para enseñar de verdad es dejar pensar al otro. Pero si en lugar de eso le ofrecemos soluciones, nuestras respuestas le cierran el espacio para hacer él mismo las preguntas. En el bachillerato apabullamos a la gente con respuestas sobre cosas por las que no se ha interrogado. Así enseñamos y así nos

enseñaron. En ese sentido estamos ante una violación radical de toda posibilidad de una educación efectiva.

Aprender es muy dificil porque -en términos de Platón- la ignorancia no es un estado de carencia sino un estado de llenura, un exceso de opiniones en las que tenemos absoluta confianza. Lo dificil es hacer el duelo por esas opiniones y abrirse a la posibilidad de formular una pregunta por sí mismo. Pero con un profesor adelante eso es casi imposible. No nos hagamos ilusiones. Mi práctica ha sido dolorosa como la de todos Uds. Padecí menos la educación que muchos otros, pero la he ejecutado con la violencia de todos. Este modo de abordarla está muy lejos de cualquier ideal kantiano. Kant pensaba que no se puede enseñar la filosofia sino solamente a filosofar. La filosofia no es un cuerpo de saber que pueda ser transmitido. Es una práctica de la crítica. Es una sospecha organizada, exigente y rigurosa. Es este tipo de actitud la que tendríamos que tratar de enseñar. ■

EL MARXISMO, LA EDUCACIÓN Y LA UNIVERSIDAD *

(Conferencia)

La relación entre las luchas revolucionarias y la crítica marxista de la sociedad es supremamente compleja y alrededor de ella se ha presentado, desde el comienzo del movimiento obrero de orientación marxista, un gran número de desavenencias, problemas, confrontaciones y posiciones, que siguen existiendo en nuestro tiempo.

El marxismo lleva a cabo una crítica muy radical del orden capitalista que se refiere, no a una forma determinada de propiedad, sino a la propiedad como tal, definida por supuesto, en términos marxistas, como diferentes formas históricas de derecho al plustrabajo. De la misma manera lleva a cabo una crítica del Estado, de la división de la sociedad en clases y de las diferentes formas de la división social del trabajo que se fundan en la explotación. La característica de esta crítica consiste en que apunta a disolver todas las formas que se presentan a la concien-

* Conferencia dictada en la Universidad del Valle en 1975. Circuló profusamente en mimeo con el nombre "El Marxismo y la Universidad" (N. del E.)).

cia cotidiana bajo la figura de una objetividad natural y transhistórica, y a mostrar su dependencia de condiciones históricas.

Es evidente que las luchas concretas del proletariado y de otros sectores revolucionarios, no pueden plantearse como metas la disolución de las formas históricas que la teoría marxista critica sino como una meta a largo plazo. En las luchas actuales los marxistas se encuentran siempre frente a combates intermedios, en los cuales es necesario defender instituciones, formas de vida, posibilidades, sobre las que no se hacen tampoco ilusiones porque saben que combatirán en un periodo posterior. Muy frecuentemente la historia ha obligado a las organizaciones marxistas a luchar por algunos objetivos comunes al lado de clases y grupos sociales que no son revolucionarios. Tal es el caso, por ejemplo, cuando se ven obligados a elegir entre términos que no aceptan completamente, pero que tampoco pueden considerar equivalentes, como democracia burguesa y fascismo. Allí donde sus compañeros de lucha ven entonces la meta final del combate, los marxistas ven sólo un momento, que es importante sobre todo porque facilitará el desarrollo de nuevos combates más profundos.

Esa situación conduce muchas veces a considerar que resulta inoportuno, o prematuro, des-de el punto de vista del combate actual, la crítica de aquellas formas que todavía no pueden ser puestas en cuestión prácticamente, y cuya abolición no es por ahora el objetivo de la lucha. Se trata de un fenómeno estrictamente objetivo, no propiamente de un problema subjetivo o de un error particular de un grupo determinado. La actitud ante esta situación es muy variable, pero se trata de un hecho con el cual objetivamente nos encontramos. Ningún marxista, por ejemplo, plantearía una lucha por la abolición inmediata del Estado, puesto que a eso lo llamaríamos directamente anarquismo; o una lucha por la abolición de una forma profundamente criticada por Marx por sus consecuenciasy sus efectos sociales y humanos, como es la forma dinero (o más generalmente de la forma mercancía), cuya abolición, sin embargo, en la práctica, sólo puede ser resultado de un largo proceso histórico.

Sin embargo, del hecho de que un cambio determinado no

resulte ser en la práctica una meta actual de un movimiento revolucionario en un país capitalista no se deduce que la crítica se constituya entonces en un fenómeno anacrónico, una actividad teórica prematura, ya que deberíamos dedicarnos sólo a la crítica de lo que aquí y ahora podemos efectivamente combatir y cuya abolición no es aquí y ahora una utopía. Con ese criterio, naturalmente, no se habría llegado a cabo nunca la crítica teórica en la que se basa el pensamiento de Marx.

Muchos marxistas han mostrado que ciertas exigencias de llevar a la práctica la actualización inmediata de una crítica teórica son en el fondo exigencias abstractas. La historia del movimiento socialista, tal como se ha desarrollado desde la Revolución de Octubre hasta nuestros días, plantea una serie de problemas y de dificultades que han tenido efectos -a mi juicio- importantes sobre el desarrollo del pensamiento marxista como tal, de la teoría y de la critica misma. Es muy conocido un debate sobre los sindicatos entre Lenín y Trotsky en la Unión Soviética, en el cual Lenín sostenía la necesidad de mantener la organización sindical por un largo período histórico, a pesar del carácter proletario del Estado, aun cuando teóricamente la lucha del sindicalismo contra la explotación directa de una clase capitalista no parecía justificarse ya. En la práctica los sindicatos continuarían teniendo funciones de defensa de intereses específicos de los trabajadores directos durante todo el período histórico en que la división del trabajo capitalista continuara vigente en la sociedad, es decir, durante un tiempo muy largo.

Este problema, que se puede ver con mayor claridad en algunos campos de la lucha, se extiende, sin embargo, a todas las formas de la práctica revolucionaria. Además es fundamental tenerlo en cuenta cuando se formula la exigencia del estudio y de la crítica teórica de la sociedad capitalista y de las sociedades de transición hacia el socialismo. Voy a tomar un ejemplo que puede introducirnos en seguida en el problema de la crítica de la educación y de la institución universitaria.

La división capitalista del trabajo

El estudio de la técnica ha sido desarrollado con mucho detenimiento por Marx especialmente en *El Capital*. A propósito de este problema se han planteado equívocos tradicionales en el movimiento socialista y en la interpretación del marxismo, que proceden de las oscilaciones y las dificultades teóricas que se encuentran en los textos del mismo Marx y no sólo en tal o cual de sus intérpretes.

Se ha difundido, durante un largo período histórico, un error que se encuentra expuesto directamente por Marx en el Prólogo a la *Contribución a la crítica de la economía política.* Se trata de la afirmación de que las fuerzas productivas son determinantes en el proceso histórico. Se dice allí en ese Prólogo -tan famoso como desgraciado- que el desarrollo de las fuerzas productivas, en un período determinado, entra en contradicción con las relaciones sociales de producción y se abre entonces un período revolucionario. Otras afirmaciones, que aparecen también allí, parecen apoyar esa misma línea de pensamiento. Por ejemplo, la idea de que una forma de sociedad solo sucumbe históricamente cuando ha agotado todas sus posibilidades, parece indicar -o por lo menos ha sido una interpretación clásica- que es prematura la lucha contra una forma determinada de sociedad -por ejemplo capitalista- que no haya agotado aún todas sus posibilidades. Pero hay algo más grave todavía. Marx parece sugerir que las fuerzas productivas constituyen por sí mismas una variable independiente, es decir, que su desarrollo es el resultado de un progreso acumulativo de conocimientos humanos aplicados a la producción, independientemente de las relaciones sociales de producción en las que se vive. De esta manera un determinado incremento cuantitativo de las fuerzas productivas entra en contradicción y hace explotar las relaciones sociales de producción en que se venían desarrollando, que serían demasiado estrechas para contenerlas.

Esta versión ha sido extraordinariamente difundida y ha tenido tantas consecuencias políticas y sociales que no vale la pena insistir sobre ellas. Es un error muy notable y muy curioso. Como en tantos otros casos, Marx mismo nos da todas las claves. Existen sobre este caso particular, análisis suyos muy

detenidos que nos permiten dar cuenta críticamente de este error y escoger con claridad entre dos alternativas: o uno se queda con todos los análisis de *El Capital* desde *Cooperación* (Capítulo XI), *División del trabajo y manufactura* (Capítulo XII) hasta *Maquinaria y gran industria* (Capítulo XIII) en el primer tomo o se queda con esas cuantas frases del *Prólogo a la Contribución a la crítica de la economía política*, porque con las dos cosas no se puede quedar porque no son compatibles.

En *El Capital* Marx expone, por el contrario, que son las relaciones sociales de producción las que determinan el ritmo y la forma del desarrollo de las fuerzas productivas. El ejemplo que toma es muy claro. Fue el capitalismo, como relaciones sociales de producción, lo que desató la revolución industrial, y no a la inversa, la revolución industrial la que produjo el capitalismo. Observa incluso que la máquina a vapor fue inventada realmente un siglo antes de que fuera efectivamente utilizada en la industria. Más aún, sabemos precisamente, por los análisis de *El Capital*, que existen formas históricas de relaciones sociales de producción que tienden a excluir un revolución técnica, una revolución en las fuerzas productivas. Tal es el caso, para tomar un ejemplo de Marx, de las relaciones de producción esclavistas. Los griegos tuvieron toda clase de condiciones abstractas para producir una revolución técnica, es decir, contaron con una gran revolución científica: la geometría, las matemáticas y muchas otras cosas (la teoría de las palancas, por ejemplo). Contaban con un desarrollo notable de la navegación y de la metalurgia. Desarrollaron hasta cierto punto otras ciencias como la astronomía y la llevaron a un desarrollo tan alto y tan profundo que no fue superado hasta el sigo XVII, muchos siglos después de la caída de la civilización griega. Sin embargo, los griegos no hicieron una revolución industrial, ni una revolución técnica, porque las relaciones sociales de producción esclavista la excluyen por diferentes razones. En primer lugar, porque en esas relaciones de producción el trabajo productivo está separado radicalmente del trabajo intelectual, en personas diferentes, en clases diferentes. En segundo lugar, porque el trabajo productivo es un trabajo directamente coac-

tivo, es decir, militarmente impuesto. Ni siquiera requiere de la interiorización de la dominación, puesto que la dominación es una coacción violenta. Por el contrario, los estados esclavistas antiguos se daban el lujo de permitir muchas más libertades ideológicas que, por ejemplo, los estados feudales.

En el mismo sentido observa Marx que en el sur de los Estados Unidos, mientras se mantuvieron las relaciones esclavistas de producción, los arados nuevos que se empleaban en el norte -incluso caballos- no podían ser empleados en el sur, porque eran destruidos por la fuerza de trabajo esclava.

En diversas partes de *El Capital*, como por ejemplo en el estudio sobre la reproducción ampliada del tercer tomo, o en los capítulos ya señalados del primer tomo sobre la plusvalía relativa, Marx indica que las relaciones sociales de producción capitalistas promuevan una especie de revolución permanente en las formas de lo que él llama el proceso de trabajo. Es importante observar que la técnica no es una variable independiente aplicable aquí para el bien del hombre, allí para su explotación, pero ella misma neutral, ajena a las relaciones de producción dentro de las cuales está inscrita. Más aún, el problema más importante a que me quiero referir no es solamente en qué medida unas determinadas relaciones de producción frenan o promueven, impulsan o impiden el desarrollo de las fuerzas productivas. Quiero insistir es en que la forma misma de las fuerzas productivas está determinada por el tipo de relaciones de producción dentro del cual se producen.

Marx ha estudiado en este sentido la técnica capitalista con un detenimiento y una profundidad muy notables. Y no se piense, corno creen algunos, que se refería a condiciones de producción muy primitivas con respecto a las actuales, o a las formas de explotación propias de media-dos del siglo XIX, que el desarrollo mismo del capitalismo ha dejado de lado. En realidad, se refiere a las formas de la técnica en el capitalismo, y a su contribución al desarrollo de la productividad del trabajo, en una amplia perspectiva histórica. Por ejemplo, en los Fundamentos de la crítica de la economía politica, llega incluso a imaginar que la sociedad capitalista puede llegar a convertir el

trabajo humano básicamente en vigilancia de máquinas que funcionan por automatización. Y no por eso, comenta Marx, las contradicciones propias de la sociedad capitalista quedarían superadas.

No hay que creer pues que la crítica de Marx se refiere a formas muy primitivas de uso de máquinas superadas por la técnica. El se refiere a la forma de la técnica, a las tendencias fundamentales de la técnica capitalista. ¿Cuáles son esas tendencias? En primer lugar, es propio de la sociedad capitalista un movimiento histórico que Marx designa como la pérdida de la inteligencia del proceso productivo por los trabajadores directos. A medida que la sociedad capitalista se desarrolla, los trabajadores directos no sólo pierden la dirección del proceso productivo -lo cual les ocurre desde el comienzo y antes de que la técnica propiamente capitalista se desarrolle -sino que pierden, finalmente también, la inteligencia del proceso productivo. El trabajador artesanal entiende el proceso productivo de su trabajo, sabe cómo se hace un zapato, un violín o un piano o lo que sea, independientemente de que se trate de un trabajo muy calificado (semi-artístico) o de un trabajo poco calificado. Por el contrario, el trabajador en la gran industria capitalista pierde la inteligencia del proceso productivo; conoce la tarea que se le asigna en una determinada división interna de las tareas, por ejemplo, en una fábrica de automóviles, pero no sabe cómo se hace un automóvil, ni siquiera cómo se vincula su propia tarea a las otras. El proceso capitalista de producción inicia desde temprano y lo acentúa cada vez más, una forma propia del capitalismo de división del trabajo entre el trabajo que proyecta, el trabajo que entiende y que piensa, y el trabajo que ejecuta y no conoce la razón de lo que está haciendo. Es una división del trabajo que no es una necesidad objetiva del desarrollo de la técnica en sí, sino una manera como la relación de dominación entre el capital y el trabajo se expresa en la forma de las fuerzas productivas.

En síntesis, así como hay una división en la sociedad capitalista (y también en la esclavista) entre el trabajo que manda y el trabajo que ejecuta, asimismo hay una división entre el trabajo

que proyecta, que piensa y el trabajo que ejecuta. Esta es una de las más importantes características de las relaciones sociales de producción capita-lista: una división social del trabajo que está inscrita en la forma misma de la técnica.

Las sociedades que han intentado, o que están intentando, la transición al socialismo, han heredado la técnica capitalista puesto que durante un largo período no pueden producir por si mismas o inventar otra técnica adecuada a una sociedad en la que los trabajadores directos puedan pensar y decidir. Pero desgraciadamente hay que saber también que al heredar esa forma de las fuerzas productivas también heredan ese tipo de relaciones capitalistas de producción. No hay que creer -como fue unes tendencia en cierto período histórico- que lo que designamos con el término "relaciones de producción" son las formas jurídicas de propiedad como dicen algunos textos sobre todo soviéticos. Fn realidad esa es una concepción muy alegre de las cosas que da la impresión inmediata de que se podrían abolir las relaciones sociales de producción por un decreto, puesto que un decreto si podría cambiar unas formas de propiedad que, según Marx en el Prólogo mencionado, no serían más que una cierta expresión jurídica de las relaciones sociales de producción. Nosotros no podemos heredar nuestros conceptos del derecho. Lo que nosotros llamamos propiedad, como dije antes, es el derecho al plustrabajo, y no como dicen los juristas, el derecho al uso y al abuso de la cosa. La pro-piedad es una relación entre clases en la cual, gracias al monopolio de los medios de producción o a la dominación directa, militar o ideológica, unas clases acceden al plustrabajo de otras. No se trata de una relación entre los hombres y las cosas como aparece en todos los códigos jurídicos de la burguesía. Por eso no se pueden abolir por decreto. Se puede, sin embargo, tomar conciencia de este problema e iniciar una larga lucha en ese sentido.

La Unión Soviética, para tomar un ejemplo, se vio obligada después de 1917 a importar directamente las formas propias del capitalismo como fuerzas productivas. No digo que haya sido un error. Digo que se vio obligada. Tomaban, e incluso copiaban,

los procedimientos de la Ford. Enviaban obreros que pretendían haber escogido la libertad, pero que lo que hacían era tomar diseños para implantarlos allá. No creo que hubieran tenido otra opción. Si hubo error fue el no haber tenido en cuenta la gravedad y los peligros a que eso conducía. Llegaron incluso a hacer elogios del taylorismo, que es una de las formas en las que el trabajo de los sectores directos queda más descalificado y más parcializado y es más impotente para comprender, diseñar y dirigir el proceso productivo. Hacer de la necesidad virtud, tomar una dolorosa necesidad histórica comoszn gran modelo que debe seguirse en cualquier caso, sí es un error.

Los marxistas, por ejemplo Lenín, sabían desde el comienzo, que después de la abolición de la forma burguesa de la propiedad privada, continuaría una larga lucha de clases en la sociedad que se prolongaría por todo un período histórico. Sin embargo, no siempre se interpretó de la misma manera esa lucha de clases. En el período que solemos designar, por comodidad, con el nombre de Stalin y sus sucesores, esa lucha de clases se concibió fundamentalmente como una lucha contra los enemigos internos - adversarios del socialismo (o traidores) -los enemigos externos y los rezagos del pasado. Pero nunca se entendió que era necesaria una lucha, no sólo contra los rezagos del pasado, los traidores y los enemigos externos, sino contra las tendencias propias al desarrollo de las fuerzas productivas que tienden a reproducir relaciones capitalistas de producción, con sus consecuencias ideológicas, políticas y económicas.

A veces se ha creado el equívoco de que los chinos -bastante más conscientes de este punto que los soviéticos- han asumido las fórmulas de Stalin sobre la necesidad de continuar la lucha de clases y afirmar la dictadura del proletariado en el proceso de desarrollo de la formación del socialismo. Este es un parecido que se reduce a las frases, no a los hechos. Los chinos no han entendido de la misma manera la necesidad de continuar la lucha de clases durante la revolución, después de la toma del poder; por el contrario han comprendido -sobre todo en el último período- la necesidad de la lucha de clases contra las tendencias objetivas a la reproducción de una división capitalista

del trabajo en la sociedad y contra sus consecuencias. En este sentido, desgraciadamente, ha habido muy pocos textos claros, pero por fortuna comienzan a ser publicados los inéditos de Mao Tse Tung, que ya no dejan duda a ese respecto. Me refiero especialmente a un estudio suyo que constituye una crítica detenida y supremamente dura del trabajo de Stalin. *Problemas económicos del socialismo en la U.R.S.S.*, y otro ensayo sobre el *Manual de economía política de la Academia de Ciencias de la U.R.S.S.* en la edición de 1960. En estos trabajos de Mao Tse Tung su fama de estaliniano queda finalmente liquidada.[37]

Educación y división capitalista del trabajo

Las formas de la división capitalista del trabajo son decisivas para la organización de la educación en todos sus niveles tanto universitarios como preuniversitarios. Y así como comenzamos por tomar un ejemplo que Marx desarrolló ampliamente, para podernos apoyar mejor en sus textos, podemos abordar otro ejemplo, que Marx no desarrolló, pero que es de gran importancia para nosotros si queremos plantearnos la cuestión del marxismo y su relación con la educación y la universidad como institución. Me refiero al problema del nexo entre la ciencia y las relaciones de producción capitalistas. Observemos para comenzar que la ciencia, como la técnica, tampoco planea como una variable independiente por encima de las clases, de la lucha de clases y de las relaciones sociales de producción.

Una conocida y desgraciada interpretación relacionaba las clases con la ciencia, pero de una manera expresiva y directa y no en términos de los efectos de conjunto de las relaciones de producción sobre la ciencia. Se trataba de la famosa teoría -hoy por fortuna caída en desgracia, según parece en todo el mundo- de la ciencia proletaria y la ciencia burguesa. Esta teoría es

[37] Estos ensayos fueron publicados en Colombia por primera vez en traducción del francés como *La Construcción del socialismo,* Editorial Oveja Negra, Medellín, 1975. (N. del E.).

errada, no porque relacione la ciencia con la vida de las clases, lo cual me parece acertado como podemos indicar en seguida, sino por la forma expresiva que concibe la ciencia como expresión directa de los intereses de las clases. Es muy fácil criticar esta teoría. Muchos no solamente la han refutado sino que con bastante facilidad se han burlado de esa formulación. Es claro que unas determinadas condiciones sociales -relaciones de producción y fuerzas productivas- son esenciales para el desarrollo de la ciencia. Pero eso no significa que la ciencia sea una expresión inmediata, por ejemplo, de los intereses de las clases que dominan en esa sociedad. A nadie se le ocurre pensar hoy que la geometría de Euclides sea una expresión de los intereses de los señores esclavistas griegos. Nadie podría sostener que quien piense que los tres ángulos de un triángulo suman dos rectos, tiene entonces una mentalidad esclavista. Es, por supuesto, extraordinariamente burdo vincular de esa manera las relaciones de producción con la historia de la ciencia.

De la ciencia cabe decir algo similar a lo que hemos dicho de la técnica. Las relaciones de producción capitalistas, así como las relaciones de producción esclavistas o feudales, determinan en qué grado se impulsa o se detiene la producción de conocimientos científicos. El período medieval, por ejemplo, fue relativamente muy pobre en la producción de conocimientos científicos, tanto es así que en 1614 ciertos manuscritos griegos desconocidos eran todavía aportes en matemáticas, después de casi 2.000 años. La astronomía fue sencillamente reprimida en todos los sentidos del término (político, religioso o freudiano). Entre Aristóteles, que inició la anatomía, y aquellos que la reiniciaron en el renacimiento italiano -por ejemplo Leonardo- hay un paréntesis bastante largo. Por todo esto no podemos afirmar que la ciencia se desarrolla de forma independiente, de manera transhistórica, en cualquier tipo de sociedad, y bajo cualquier tipo de relaciones sociales de producción como una especie de encuentro feliz de las casualidades y de los genios que van produciendo y acumulando descubrimientos. Hay tipos de sociedad que son represores del desarrollo científico, así como hay otros tipos que no pueden permitirse el lujo de repri-

mir el desarrollo de la ciencia en general. La sociedad capitalista, por ejemplo, y esta es precisamente una de sus contradicciones, no quiere decir que sea la principal ni la única naturalmente- necesita una revolución permanente de la técnica o, en otras palabras, un incremento permanente de la productividad del trabajo o, en términos más ortodoxamente marxistas, un incremento permanente del tiempo de trabajo excedente por medio de la disminución del tiempo de trabajo necesario. Y ese proceso no se puede llevar a cabo sin una aplicación continua de los conocimientos al proceso productivo. El capitalismo, como tantas otras sociedades anteriores fundadas en la explotación del hombre por el hombre, si bien requiere de la dominación ideológica, no puede sencillamente prohibir la ciencia, quemar los químicos en las hogueras o intimidar a científicos como Galileo mostrándole los instrumentos de tortura del Vaticano (a los cuales él había hecho algunos aportes técnicos).

El capitalismo, ciertamente, dirige e impulsa el desarrollo de los conocimientos en el sentido de los intereses del capital, principalmente. Algunos investigadores de la ciencia moderna han mostrado cuán monstruosamente diferentes son las inversiones que se llevan a cabo en investigaciones biológicas y médicas, por ejemplo, y las que se llevan a cabo en investigaciones aplicables al desarrollo industrial y militar, en la fisica, la química, la electrónica y la cibernética. La ciencia no se desarrolla de acuerdo a sus efectos útiles generales para la humanidad, sino a sus efectos particulares para la acumulación del capital, evidentemente. Y aunque las ciencias y las técnicas, en general, se desarrollan a un ritmo muy rápido con relación a otras sociedades, sin embargo ese ritmo es muy variable de acuerdo con la rentabilidad que encuentra el capital en uno u otro sector. En el campo médico, por ejemplo, ese ritmo es muy lento, si se compara con la aplicación de la ciencia en los transportes. Hoy en día a un enfermo de los pulmones le pueden hacer exámenes de rayos X, fluoroscopia y broncoscopia, que ya se hacían en 1925, hace 50 años. En cambio, nadie se sentiría cómodamente sentado en un avión de hace 50 años. No digo que no se haya desarrollado la medicina. Comparada con el estanca-

miento medieval, se ha desarrollado de una manera vertiginosa, pero comparada con el desarrollo de otras ramas es innegable la diferencia. Todo depende de donde resulte más rentable el capital.

Al lado del problema, de la manera y de la medida como la producción de los conocimientos y la orientación de esa producción dependen de las relaciones sociales de producción, existen otros dos problemas que resultan decisivos para nosotros si queremos pensar la educación y la universidad moderna. Me refiero ya no a la producción de conocimientos, sino a la transmisión de los conocimientos producidos -la forma misma de transmisión y su alcance- y a su neutralización y sectorialización, de tal manera que puedan ser empleados sin que resulten perjudiciales para la ideología dominante. Esos dos puntos son, efectivamente, decisivos.

Se busca básicamente transmitir unos resultados de tal manera que no resulten amenazadores para la ideología dominante, es decir, que lo que la ciencia tiene de critica a la ideología quede borrado, reducido al mínimo. Se intenta enseñar lo que se conoce en un reducido sector de la existencia, sobre un objeto perfectamente delimitado y clasificado. De esta manera se quita a la ciencia, por medio de la exposición positivista y de una teoría de la información, todo lo que tiene de critica. La ciencia se convierte así en informes de resultados, en la medida en que resulten necesarios para ser aplicables. ¿Qué cantidad de prejuicios ideológicos impedían el acceso a una determinada esfera del saber? Eso se puede dejar de lado. Hay que atenerse solamente a los resultados de un saber determinado.

De esta manera la educación tiende a transmitir resultados ya adquiridos, y a enseñar un saber, sin enseñar a pensar. Saber una cosa, conocer un resultado determinado, y pensarla en sus condiciones de existencia, son dos fenómenos muy diferentes. Uno puede saber geometría, en el sentido de que conoce determinados teoremas y maneja unas formas de demostración. Pero al mismo tiempo puede ignorar por completo qué es la geometría como forma de pensamiento, es decir, su relación con la lógica, sus implicaciones, etc. Ese es otro problema. Lo uno

se puede aprender sin lo otro, sin ninguna crítica, sin condiciones teóricas, como un resultado abstracto.

La neutralización, es decir, el hecho de que el efecto revolucionario que tiene un determinado saber o conocimiento nuevo, resulte anulado por una forma especial de la división del trabajo intelectual o por una simple desvirtuación completa de ese conocimiento, para ser recuperado por la ideología dominante, es un procedimiento que debería ocupar para nosotros mucho tiempo de investigación.

Hay sectores que los marxistas conocen directamente, en los que ese fenómeno es muy álgido. Por ejemplo, los descubrimientos que permiten estudiar la conducta humana desde un punto de vista científico, en la sociología, en la historia, en la psicología, etc., chocan con nociones esenciales de la ideología dominante y tienden a ser, por lo tanto, neutralizados. La ideología dominante requiere, para citar un caso, de una serie de ideas que ha heredado de la religión y que no puede dejar de lado. El derecho penal, por ejemplo no puede, sencillamente, abandonar la noción de culpa. Es curioso incluso ver a veces la manera como algunos juristas de izquierda se dedican a estudiar la culpa y a diferenciarla del dolo: la primera es una conducta que transgrede una ley o produce algún efecto dañino habiendo podido ser prevista, y la otra es voluntariamente decidida. Estas definiciones se parecen de una manera curiosa a la diferenciación que traía el antiguo catecismo del padre Astete, entre el pecado mortal y el venial. El derecho no puede dejar de lado la noción de culpa porque es el fundamento de la de castigo o de pena. A veces el derecho se trata de "civilizar", por decirlo así, y trata de justificar la pena como "la protección de la sociedad contra conductas o personas que resulten tener peligrosidad social". El problema es que la "peligrosidad social", en una sociedad de clases, es una noción que no se puede científicamente determinar, puesto que nadie sabe si es más peligroso –como decía Brecht- atracar un banco o fundarlo, si poner en engorde terrenos urbanos o hacer un atraco, puesto que eso va a encarecer la vivienda, a incrementar el desempleo y a producir inseguridad. El capital posee la mas alta peligrosidad social. Por

lo tanto, tomar como criterio jurídico, en una sociedad capitalista, la "peligrosidad social", es una ingenuidad, cuando no es un cinismo, porque puede ser una de las dos cosas. Los marxistas saben que Marx nunca se hizo ilusiones sobre el derecho, ni siquiera en las sociedades en las cuales el proletariado ya hubiera tomado el poder, como lo muestra en la Crítica del Programa de Ghota.

En el derecho es necesario neutralizar todas las ciencias que buscan que la conducta humana pueda ser explicada, puesto que de lo que se trata es de condenarla, de reprimirla, de evitarla y no de explicarla; no se trata de erradicar las causas del robo, sino de castigar el robo. Por eso es necesario proclamar la libertad de la conducta. Pero hay que tener mucho cuidado con la idea de libertad, de libre albedrío, con la idea de una voluntad no determinada por situaciones ni por causas, sino que es *causa-sui*, puesto que detrás de esa libertad hay siempre algún culpable, y un verdugo y alguna pena que le están preparando -a veces eterna, a veces temporal-; primero le conceden la libertad y luego le presentan sus consecuencias.[38]

La tendencia a la neutralización ocurre con muchas otras disciplinas. También en otros sectores tendríamos que estudiar la manera como se producen y se transmiten los conocimientos bajo las condiciones de las relaciones sociales de producción capitalista. ¿Cómo hacer, por ejemplo, para formar un médico que funcione en las condiciones capitalistas de producción, es decir, que se inscriba en una división capitalista del trabajo, por sectores? La enfermería por ejemplo, es un sector en el que se llega hasta cierto punto del aprendizaje y allí se detiene; en la medicina se va más allá. Los chinos cuentan que cuando entraban a un hospital durante la revolución cultural, encontraban que dicho hospital estaba "burguesamente delimitado" -aunque naturalmente era del Estado- porque allí el personal estaba dividido en médicos y enfermeras, es decir, los que se supone que

[38] Ver NIETZSCHE, Friedrich, *Los cuatro grandes errores*, en Crepúsculo de los ídolos, Alianza Editorial, Madrid, 1975 págs. 61-70, en particular el numeral 7: "Error de la voluntad libre". (N. del E.) .

saben y las que nunca sabrán. Al médico es necesario entrenarlo para que trabaje de acuerdo con una determinada "clientela", puesto que los médicos no están destinados a la atención de las enfermedades sino a la atención de un cliente. Es la oferta para una demanda. Hay un sector de la población, que a pesar de estar sana porque está bien alimentada, demanda muchos médicos, y otro que tiene altos índices de enfermedad pero que no demanda atención médica. Por eso hay muchos mas médicos en el Chicó que en el Chocó.

Es dificil formar a una persona que sepa comprender y enfrentar las consecuencias sociales de la vida capitalista; que entienda claramente que la mortalidad infantil no la produce, simplemente, la gastroenteritis, sino principalmente la miseria que pone en contacto con esa bacteria y no permite su tratamiento. Para tratar la bacteria sin enfrentar la causa de la enfermedad, que no es otra cosa que los efectos patógenos del capitalismo, es necesario producir una persona que sepa y no piense, que aprenda a reducir su enfoque, que acepte humanamente que su trabajo, después de tantos años de aprendizaje, no tiene como su meta principal un efecto social útil allí donde es más necesario, sino una demanda económica. Es más importante atender a una señora rica que tiene "cierta sensación", que a muchos mineros tuberculosos. Para formar una persona que no valore mucho su saber, sino los efectos económicos que de él puede derivar, es necesario crear una institución especializada.

Habíamos dicho que el capitalismo, en el proceso de su desarrollo, había quitado al trabajo la inteligencia y la dirección del proceso productivo. ¿Eso quiere decir que se lo retiró a los productores directos para dárselo a los científicos o a los técnicos? No. La dirección no la tiene la ciencia ni la técnica sino los intereses del capital, que son los que a su vez determinan la actividad del científico. Un técnico no puede darse el lujo de hacer una bombilla que no se funda nunca -la Phillips por ejemplo la hizo- porque el capital estaría dispuesto a pagar un alto precio para que se investigue la posibilidad de reducir la vida útil de la bombilla a la décima parte. Grandes teóricos de la metalurgia norteamericana se dedican al trabajo de saber cómo

producir un automóvil, muy bueno, pero que después de cierto número de kilómetros se desbarate. El capital tiene entre sus funciones de dominación el diseño y la orientación del trabajo, no la técnica ni la ciencia. Formularlo de otra manera sería una ingenuidad.

Para producir este tipo de resultado hay que organizar la enseñanza de cierta manera. Hay que proteger cada saber para que no se contamine, para que se pueda pensar y producir en un sector limitado, sin ser capaz de poner en cuestión el significado de su trabajo en el conjunto. El capitalismo se caracteriza por la contradicción monstruosa -que tampoco es la única- de llevar la racionalidad en el detalle al máximo, mientras mantiene la irracionalidad más terrible en el conjunto. Producir una aguja con el mínimo de costo, en el mínimo de tiempo y con el mínimo de movimiento, aunque en general se desperdicie la tierra y el trabajo humano, y lo que es peor, las posibilidades humanas.

En cada carrera y en cada facultad, hay que formular la pregunta sobre los efectos que las relaciones capitalistas de producción tienen sobre el tipo de conocimientos que allí se transmiten, sobre la forma como se transmiten y sobre la manera como se limitan y se neutralizan en sus efectos revolucionarios.

Los marxistas no tienden a formular esta clase de lucha porque naturalmente hay otras luchas válidas que son más inmediatas, ciertamente. Pero si tenemos una perspectiva de transformación social a largo plazo, y nos proponemos luchar contra la dominación ideológica en todos sus aspectos, no debemos dejar a ninguna ciencia tranquila. Debemos preguntarle a cada una por sus efectos sociales, sus modos de producción, sus modos de neutralización, su forma de transmisión. Debemos reconocer que estamos situados en una ámbito donde se ha separado el trabajo productivo de la adquisición de conocimientos. Nuestra crítica puede colaborar para que las luchas actuales sean más eficaces y más profundas, cualesquiera que ellas sean.

Puede parecer utópico pedir que el trabajador directo controle, dirija y oriente el proceso productivo, exigir que sean los

trabajadores y no el capital quienes decidan lo que se va a hacer. Todavía no se puede llegar hasta allá, pero es necesario que se sepa que, aunque por ahora se luche por un salario, por la estabilidad en el empleo, por condiciones de organización política que no sean una amenaza de desempleo y hambre y por otras muchas situaciones intermedias, algún día la lucha tiene que llegar a formularse esas metas. No es lo mismo ganar tiempo para estudiar más y para participar más en la lucha por una sociedad mejor, que ganar tiempo para beber más y para ver más televisión. La reivindicación es la misma, pero el enfoque cambia su sentido. En la Universidad es necesario una orientación revolucionaria a fondo que ponga en cuestión la forma de producción, de transmisión y de neutralización de conocimientos. No se trata de abandonar por ello todas las luchas actuales, sino de darles un alcance y una dirección que apunten a metas a largo plazo. No existe pues una contradicción entre un enfoque marxista crítico de la educación y de la universidad y una lucha universitaria actual y concreta con metas limitadas. Esa es una contradicción abstracta. O todo o nada.

Es evidente que tendremos que seguir investigando cómo las relaciones de producción capitalista se imprimen en la formas de la educación, de la producción, transmisión y neutralización de conocimientos, aunque no podamos emprender por ahora la lucha por cambiar todo eso, puesto que hay momentos intermedios antes de poder alcanzar esa meta. Pero es terrible olvidarla porque es considerar que las formas actuales de división del trabajo y de transmisión del conocimiento son naturales, transhistóricas, objetivas y no están determinadas por la sociedad capitalista. Ese era, en pocas palabras, el problema que quería plantearles sobre las relaciones entre el marxismo, la educación y la universidad. ■

